

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TAXONOMIE DU DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE ORALE  
ET TYPOLOGIE : FONDEMENTS POUR L'ÉLABORATION D'UNE  
PROGRESSION DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE  
L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE QUI S'APPUIE SUR  
LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DES ÉLÈVES DE 6 À 17 ANS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

CHRISTIAN DUMAIS

JUIN 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



*À tous ceux qui ont été à mes côtés  
pendant ces cinq années de rédaction.*

## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait jamais pu être réalisée et complétée sans l'aide de mes deux directrices. Je remercie infiniment Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair pour leur support, leur confiance, leurs conseils, leur précieux temps et leur amitié. Elles ont été présentes pour moi du début à la fin et jamais je n'oublierai ce qu'elles ont fait pour moi.

Je tiens aussi à remercier sincèrement des personnes très importantes qui ont gravité autour de moi pendant tout mon parcours doctoral. Un remerciement particulier est adressé à Geneviève Messier qui a su m'accompagner dans tout le processus de rédaction et qui a toujours été là pour répondre à mes nombreuses questions concernant la recherche théorique. Un énorme merci à Sylvie Viola avec qui j'ai eu la chance de réaliser de nombreux projets en oral. Un merci tout spécial à Clémence Préfontaine et à Linda Lequin pour leur support, leur confiance et leurs conseils. Un grand merci à Renald Legendre qui m'a initié à la recherche théorique et à Brigitte Stanké avec qui j'ai pu discuter du développement langagier.

Merci également à Réal Bergeron et à Michel Grandaty qui ont su me prodiguer de précieux conseils grâce à leur expertise en didactique de l'oral. Je tiens aussi à souligner la très grande générosité de toute l'équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) de Neuchâtel en Suisse qui m'a permis de faire un stage de recherche. Ce dernier m'a beaucoup apporté sur le plan humain et scientifique.

J'aimerais aussi souligner le travail effectué par les cinq conseillers pédagogiques qui ont généreusement accepté de valider mes deux modèles théoriques. Leur travail a été

d'une très grande utilité dans le cadre de cette thèse. Je remercie énormément Johanne April, Carole Fisher et Martine Mottet qui ont évalué cette thèse. Il s'agit d'un important travail de lecture et d'analyse. Je leur en suis très reconnaissant.

Écrire une thèse demande beaucoup de temps. Avoir la possibilité d'écrire à temps plein est un luxe que peu peuvent se permettre. J'ai eu la chance de le faire grâce à des bourses obtenues pendant mes cinq années de rédactions. J'aimerais remercier sincèrement les différents organismes et institutions universitaires qui m'ont offert ces bourses (entre autres le CRSH, ÉRLI, COREPER et l'UQO).

Écrire une thèse demande également de nombreux sacrifices. Cela demande entre autres de mettre de côté ou à plus tard plusieurs projets, de faire des choix déchirants et, surtout, de voir beaucoup moins ceux que l'on apprécie le plus. Merci à mes amis du doctorat qui ont su être présents à tous les moments importants de mon cheminement doctoral. Ils ont sans doute été l'élément clé de ma réussite. Merci également à tous mes amis proches qui ont su m'encourager et me supporter. Merci à tous ceux qui ont « discuté recherche » avec moi (entre autres Dominique Larouche, Pierre-André Gagnon, Catherine Levasseur et Murielle Doré). Pour terminer, le plus grand des mercis va à Raymond Nolin et à ma famille qui ont su comprendre ma réalité et qui m'ont toujours encouragé. Sans eux, je ne serais sans doute jamais rendu où je suis actuellement.

Merci à tous!

## PRÉAMBULE DE LA THÈSE

« Celui ou celle qui ose enseigner  
ne doit jamais cesser d'apprendre. »

-John Cotton Dana

« Pour apprécier l'oral, il faut le connaître. »

-Robert Bouchard (2004, p. 81)

Ce long travail de recherche est issu directement de ma propre pratique d'enseignement et de celle de collègues soucieux de la réussite de leurs élèves. Lorsque j'ai commencé à enseigner le français langue première, j'ai été rapidement confronté à une problématique importante en lien avec l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Malgré un grand souci à réellement enseigner et évaluer l'oral à l'aide des plus récents résultats de la recherche, j'étais constamment confronté à la même problématique : quoi enseigner et évaluer à l'oral en fonction des capacités des élèves et quand le faire. Les écrits professionnels et scientifiques consultés, les programmes de formation ainsi que les diverses personnes-ressources accessibles dans mon milieu scolaire ne m'ont pas apporté de réponses satisfaisantes. Quant aux différents collègues interrogés, ils ont confirmé et alimenté mon questionnement sur cette problématique. En ce qui a trait aux écrits scientifiques consultés, ces derniers faisaient état d'une zone grise, d'un vide théorique, ce qui m'a convaincu de la nécessité de développer ce domaine. À partir de ces différents constats est né mon désir d'élaborer les fondements d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves du début du primaire à la fin du secondaire, soit de 6 à 17 ans, sur une taxonomie du développement de la langue orale et sur une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Ce travail de recherche

me paraissait essentiel pour permettre un réel enseignement de l'oral et une évaluation adéquate des élèves. C'était ma façon personnelle de contribuer au développement de ce domaine en pleine effervescence qu'est la didactique de l'oral.

Au départ, cet important travail devait seulement s'appuyer sur le développement cognitif des élèves, c'est-à-dire sur la transformation et l'organisation des structures intellectuelles qui influent sur l'apprentissage, sur le développement du langage, sur la mémoire, etc. (Papalia et Olds, 1988 ; Stassen Berger, 2000 ; Legendre, 2005 ; Lemaire, 2006). Toutefois, j'ai rapidement pu me rendre compte, à la lumière des écrits, qu'il m'était impossible de limiter mon travail au seul développement cognitif. Ce dernier, qui joue un rôle important dans le développement du langage et en l'occurrence dans le développement de la langue orale, ne pouvait fournir à lui seul des balises dans le développement de la langue orale des élèves de 6 à 17 ans. En effet, les informations sur le développement cognitif étaient insuffisantes pour fournir les repères nécessaires pour l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale. Il s'avérait donc nécessaire d'aller chercher des repères dans d'autres domaines du développement humain. Cela m'a donc amené à considérer le développement intégral des élèves plutôt que le seul développement cognitif pour élaborer une taxonomie du développement de la langue orale qui est un fondement important d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Également, au départ, je souhaitais aller sur le terrain (dans les milieux scolaires) pour mener ma recherche doctorale. Rapidement, à la lecture de plusieurs recherches effectuées en didactique de l'oral (Moisan, 2000 ; Lafontaine et Le Cunff, 2006 ; Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Mottet, 2009 ; Sénéchal et Chartrand, 2011 ; etc.), j'ai pu me rendre compte qu'il serait beaucoup trop difficile, voire impossible, de travailler avec les acteurs du milieu scolaire pour élaborer une progression. En effet, les recherches font état du fait que les enseignants enseignent peu ou pas l'oral, qu'ils ont une forte méconnaissance de l'oral et que ce dernier n'est

pas toujours une priorité pour eux. Il aurait donc été extrêmement difficile d'aller observer ou d'aller construire avec eux une progression. Une recherche qualitative, une recherche développement ou tout autre type de recherche qui fait appel aux acteurs du milieu scolaire ne m'aurait probablement pas donné de résultats satisfaisants. Pour réaliser cette recherche, il me paraissait plutôt nécessaire de travailler à partir d'énoncés théoriques. À mon avis, la façon la plus appropriée de déterminer quoi enseigner à l'oral en fonction du développement intégral des élèves était de procéder à l'analyse et à la synthèse de recherches empiriques et d'écrits théoriques sur le sujet. Avant d'aller sur le terrain, il paraissait essentiel de connaître ce qui avait déjà été fait (recherches empiriques) et d'effectuer des rapprochements, des liens.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
PRÉAMBULE DE LA THÈSE.....	v
LISTE DES FIGURES .....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xvi
RÉSUMÉ .....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'enseignement et l'évaluation de l'oral.....	5
1.2 Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral .....	7
1.3 La progression : un élément central de la didactique.....	9
1.3.1 La notion de progression en didactique du français .....	11
1.3.2 L'oral et la progression.....	12
1.3.3 Les courants d'enseignement de l'oral et la progression.....	13
1.3.4 Quelques progressions répertoriées.....	16
1.4 Le développement intégral .....	20
1.4.1 Des travaux qui s'appuient sur le développement.....	23
1.5 L'état de la situation.....	29
1.6 La question et les objectifs de recherche.....	32
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	34
2.1 Les principaux types de progression.....	34

2.2 Le développement intégral .....	36
2.3 La taxonomie en éducation.....	38
2.4 Les domaines du développement humain .....	40
2.5 Le langage, la langue, la parole et la conduite discursive.....	47
2.5.1 Le langage.....	47
2.5.2 La langue.....	50
2.5.3 La parole .....	52
2.5.4 La conduite discursive .....	53
2.6 Le développement de la langue orale.....	61
2.7 Les domaines du développement humain intervenant dans le développement de la langue orale .....	62
2.7.1 Le développement cognitif .....	65
2.7.2 Le développement du langage.....	74
2.7.3 Le développement affectif .....	78
2.7.4 Le développement perceptuel .....	79
2.7.5 Le développement psychomoteur.....	81
2.7.6 Le développement social .....	84
2.7.7 Le développement moral .....	86
2.8 La typologie.....	88
2.8.1 Les typologies en liens avec l'oral .....	90
2.9 L'importance des disciplines contributives.....	113
2.10 Les acteurs concernés.....	115
2.10.1 L'élève .....	115
2.10.2 L'enseignant.....	116
2.10.3 Le conseiller pédagogique .....	117
2.11 La conclusion du cadre théorique .....	118



### CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE .....	120
3.1 Exposé critique du type de recherche choisi .....	121
3.2 Recherche théorique.....	122
3.2.1 Position épistémologique .....	124
3.2.2 Critères de scientificité .....	125
3.2.3 Variété des démarches .....	126
3.3 Anasynthèse.....	128
3.3.1 Identification de l'ensemble de départ.....	130
3.3.1.1 Validité du corpus.....	135
3.3.2 Analyse de l'ensemble de départ.....	136
3.3.2.1 Contrer les biais possibles.....	141
3.3.3 Synthèse de l'ensemble de départ .....	142
3.3.4 Élaboration d'un prototype .....	143
3.3.5 Simulation du prototype.....	144
3.3.5.1 Validation auprès des praticiens.....	145
3.3.5.2 Validation auprès des chercheurs .....	147
3.3.5.3 Les étapes de la méthode Delphi pour les chercheurs .....	148
3.3.5.4 Les outils de la validation .....	153
3.3.5.5 Considérations éthiques .....	153
3.3.6 Proposition d'un modèle.....	154
3.3.7 Rétroactions .....	154
3.3.8 Limites de l'anasynthèse.....	155

### CHAPITRE IV

RÉSULTATS .....	157
4.1 Le type de progression .....	158
4.2 La taxonomie du développement de la langue orale.....	159
4.2.1 Les critères de sélection des taxonomies .....	160

4.2.2 Les taxonomies sélectionnées .....	162
4.2.3 L'absence de taxonomies dans certains domaines .....	163
4.2.4 L'élaboration de la taxonomie du développement de la langue orale .....	164
4.3 La typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral .....	186
4.3.1 Le volet structural .....	192
4.3.2 Le volet pragmatique .....	195
4.3.3 L'identification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral .....	202
4.3.4 La classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral selon les 10 types .....	205
4.4 La validation des modèles de taxonomie et de typologie .....	206
4.4.1 La validation des experts universitaires .....	207
4.4.2 La validation des conseillers pédagogiques .....	208
4.5 Synthèse des résultats .....	214
4.6 Limites de la recherche .....	221
CONCLUSION .....	225
APPENDICE A	
Exemple de fiche pour entrer les unités de sens afin de les catégoriser et de les classer .....	230
APPENDICE B	
Exemple de l'interface du logiciel <i>Microsoft Access</i> permettant les regroupements des unités de sens .....	231
APPENDICE C	
Formulaire de consentement pour les praticiens .....	232
APPENDICE D	
Questionnaire de validation envoyé aux conseillers pédagogiques .....	237
APPENDICE E	
Lettre envoyée par courriel aux experts afin de participer à la validation .....	239
APPENDICE F	
Formulaire de consentement envoyé par courriel aux experts .....	242

## APPENDICE G

Premier questionnaire de validation proposé aux experts.....	247
--	-----

## APPENDICE H

Analyse des taxonomies selon les deux critères de sélection .....	249
---	-----

## APPENDICE I

Regroupement des taxonomies sélectionnées .....	252
---	-----

## APPENDICE J

Tableau d'analyse des typologies.....	255
---------------------------------------	-----

## APPENDICE K

Objets de la typologie .....	256
------------------------------	-----

RÉFÉRENCES .....	352
------------------	-----

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Les domaines du développement humain (Legendre, 1995, p. 127) .....	41
2.2 Les usages de la gestualité et leurs relations (Colletta, 2004a, p. 153).....	95
2.3 La typologie de Heddesheimer et Roussel (1986, dans Garitte, 1998, p. 50) .....	96
2.4 La typologie des interactions de Vion (1992) .....	98
2.5 La typologie de Jacques (1991, p. 158).....	100
2.6 La typologie de Garcia-Debanc (1996/1997, p. 59).....	101
2.7 La typologie de Dolz et Schneuwly (1998).....	105
2.8 Les niveaux d'analyse d'une langue selon Lemaire (2006, p. 307).....	107
3.1 Opérations détaillées de l'anasynthèse (Duchesne, 1999 dans Guay, 2004, p.27).....	130
3.2 Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau 2009, p. 50) .....	137
3.3 Étapes de la méthode Delphi selon Booto Ekionea <i>et al.</i> (2011, p. 171)...	149
4.1 Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral .....	191

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les domaines du développement humain qui interviennent plus particulièrement dans le développement de la langue orale.....	63
2.2 Synthèse de la taxonomie du développement cognitif de Piaget.....	69
2.3 Synthèse des taxonomies du développement cognitif (partie 1) .....	72
2.4 Synthèse des taxonomies du développement cognitif (partie 2) .....	73
2.5 Synthèse des taxonomies du développement affectif .....	79
2.6 Synthèse de la taxonomie du développement perceptuel de Moore.....	80
2.7 Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 1).....	82
2.8 Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 2).....	83
2.9 Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 3).....	84
2.10 Synthèse des taxonomies du développement social.....	86
2.11 Synthèse des taxonomies du développement moral.....	88
2.12 La typologie des séquences textuelles d'Adam (1992 et 2005) .....	93
2.13 La typologie de Vanderveken (1992).....	94
2.14 La typologie de Kerbrat-Orecchioni (1991, p. 322).....	97
2.15 La typologie de Bronckart (1985).....	99
2.16 La typologie de Bronckart (1985) avec les ajouts de Roulet <i>et al.</i> (1985) selon Colletta (2004a, p. 34) .....	99
2.17 La typologie de Vermette (1992).....	102

2.18	La typologie de Maingueneau (1996) .....	103
2.19	La typologie de Garcia-Debanc et Laurent (2003) .....	106
2.20	La typologie de Bouchard (2004) .....	107
2.21	La typologie de Sousa (2006) .....	108
2.22	La typologie de Simard <i>et al.</i> (2010) .....	109
2.23	La typologie de Daviault (2011) .....	110
2.24	La typologie de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) .....	111
2.25	La typologie de Charaudeau (2001) .....	112
2.26	La typologie de Colletta (2002) .....	113
3.1	Synthèse des critères de scientificité de la recherche théorique et opérationnalisation (Messier, 2011, p. 46) .....	126
3.2	Descripteurs utilisés au départ de l'anasynthèse .....	132
3.3	Répartition des praticiens ayant participé à la validation .....	146
4.1	Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale ...	166

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport

MÉO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OQLF : Office québécois de la langue française

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise



## RÉSUMÉ

Les recherches menées au cours des dernières années font état d'une problématique importante en enseignement et en évaluation de l'oral. En effet, les enseignants ont de la difficulté à cerner les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et à savoir comment et quand les enseigner en fonction des capacités des élèves (Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine, 2005 et 2007 ; Dumais, 2012a). De plus, les objets sont souvent insuffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance par les enseignants est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation (Daunay, 2000 ; Maurer, 2001 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Grandaty et Dupont, 2010). On note également une absence de classification suffisamment explicite qui permet de répertorier et de définir tous les objets de l'oral.

De plus, l'oral ne fait que rarement l'objet d'une progression qui tienne compte d'une complexification progressive des objets d'enseignement/apprentissage et qui s'appuie sur un cadre théorique défini (une typologie et une taxonomie) et sur les développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et didactiques (Bailey, 1994 ; Boissinot, 1999 ; Jurado, 2005 ; Dumais, 2012a). Les enseignants n'ont pas à leur disposition, de façon satisfaisante, « de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale » (Boissinot, 1999, p. 63). Il est question d'un vide théorique (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Dumais, 2012b). Actuellement, aucune progression répertoriée ne fournit une description précise des étapes de développement de la langue orale (National Research Council, 2001 ; Tardif, 2006). Pourtant, selon plusieurs auteurs dont le National Research Council (2001) et Tardif (2006), le développement et les théories développementales doivent être à la base de l'élaboration d'une progression. Il est nécessaire de s'appuyer sur le développement intégral des élèves pour permettre de déterminer des trajectoires de développement d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Legendre, 1995 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Garcia-Debanc, 2004). Les enseignants et les élèves ont besoin de repères dans les apprentissages à l'oral. Les enseignants ont besoin d'une clarification des objets à enseigner en fonction du développement des élèves (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Daunay, 2000 ; Aeby *et al.*, 2001 ; Jurado, 2005 ; Thompson, 2006). Il s'avère donc nécessaire d'élaborer une progression. Avant cela, il est primordial de déterminer des fondements solides reconnus tels qu'un type de progression, une typologie et une taxonomie pour élaborer une progression (Maurer, 2001 ; Legendre, 2005 ; Tardif, 2006).



Dans le cadre de cette thèse, nous avons voulu déterminer ces fondements en répondant aux trois objectifs suivants : 1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression afin de déterminer un type de progression; 2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale; 3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie.

Notre recherche de type théorique avait comme méthodologie l'anasynthèse, un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74) qui inclut entre autres l'analyse de contenu. À partir de l'anasynthèse, il nous a été possible de déterminer un type de progression à privilégier pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, la progression de type spiralaire, et d'élaborer deux modèles : les bases d'une taxonomie de la langue orale et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Ces deux modèles ont été validés par des praticiens (cinq conseillers pédagogiques) et par deux experts de la didactique de l'oral à l'aide de la méthode Delphi (Maleki, 2009 ; Booto Ekionea, Bernard et Plaisent, 2011).

Le premier modèle élaboré, les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale, permet de faire état, selon les cycles de l'école québécoise, du développement des élèves de 6 à 17 ans en ce qui concerne les trois domaines du développement humain qui interviennent principalement dans le développement de la langue orale : les domaines cognitif, social et moral.

En ce qui concerne le deuxième modèle, la typologie, il est réparti en 2 volets (structural et pragmatique) et selon 10 types. Il permet de classer 334 objets de l'oral, définis et exemplifiés, qui proviennent d'une anasynthèse des programmes de formation canadiens en français langue première, de progressions en lien avec l'oral, de typologies de l'oral et d'écrits scientifiques sur l'oral. La typologie permet également de mieux comprendre les composantes de l'oral, ce qui devrait faciliter l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

Cette recherche doctorale a permis d'élaborer les fondements nécessaires pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et a permis d'apporter des réponses à une zone grise de la didactique de l'oral.

**Mots-clés :** oral, langue orale, progression, didactique de l'oral, français langue première, fondements d'une progression, progression spiralaire, taxonomie, typologie, développement intégral, développement de la langue orale, objet d'enseignement/apprentissage de l'oral

## INTRODUCTION

L'oral a longtemps été négligé dans la didactique du français. Il a souvent été considéré comme le parent pauvre de cette didactique. Au cours des dernières années, un regain d'intérêt a permis de dynamiser la recherche et la didactique de l'oral s'est considérablement développée (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Bergeron et Plessis-Bélair, 2012 ; Nolin, 2013). Malgré des progrès significatifs relativement à l'enseignement de l'oral, un problème persiste. En effet, peu de recherches ont été effectuées concernant la progression des objets d'enseignement/apprentissage dans ce domaine, ce qui crée une confusion sur les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral à enseigner (Coste, 2000 ; Lafontaine, 2005 ; Gagnon, 2009 ; Dumais, 2012b). Malgré la place importante qu'occupe l'oral en classe de français, il ne fait que rarement l'objet d'une programmation fondée sur une progression des objets d'enseignement/apprentissage selon une complexification progressive. L'enseignement de l'oral doit pourtant être différencié dans la complexité des tâches proposées selon les capacités des élèves (Jurado, 2005). En effet, les enseignants doivent avoir accès à du matériel et à des résultats de recherche qui leur permettent d'enseigner l'oral en fonction de la capacité des élèves, et ce, tout en assurant une progression des objets d'enseignement/apprentissage. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral nécessitent donc d'être sélectionnés et organisés en une progression qui s'appuie sur le développement intégral<sup>1</sup> des élèves

---

<sup>1</sup> Par développement intégral, nous entendons un processus continu et progressif de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès intégral et structurant dans toutes les dimensions de la personne pendant toute sa vie (Florin, 1995a ; Legendre, 1995 ; Bouchard, 2009). Cela sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes dans les domaines affectif, cognitif, conceptuel, expérientiel, moral, perceptuel, psychomoteur (appelé aussi physique) et social du développement humain (D'Hainaut, 1990 ; Legendre, 1995 et 2005 ; Pelletier, 2001 ; Navel, 2011). Nous considérons le développement intégral comme un développement qui se produit tout au long de la vie, et ce, dans une perspective développementale (Thibaut et Rondal, 1996), c'est-à-dire selon des étapes de développement, ce qui est en opposition avec une approche par objectifs. Cela est explicité à la section 2.3.

aux différents niveaux de leur scolarité (Bronckart et Chiss, 2007) et qui s'appuie sur une taxonomie du développement de la langue orale ainsi que sur une typologie. Actuellement, les enseignants ont quelques outils (le comment) pour enseigner l'oral, mais peu de précisions sur la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral à mettre en place en classe de français (le quoi) (Maurer, 2001). Cela est pourtant nécessaire pour assurer le progrès de chaque élève à l'oral (Vanhille, 2009).

Cette recherche doctorale a donc comme objectif général d'élaborer les fondements nécessaires pour construire une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Ces fondements sont le type de progression à envisager, une taxonomie du développement de la langue orale et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui fait ressortir les spécificités de l'oral en plus des éléments communs entre l'oral et l'écrit<sup>2</sup>. Les quatre chapitres de cette thèse permettent de comprendre comment nous sommes arrivés à élaborer ces fondements.

Le premier chapitre présente la problématique entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral ainsi que l'absence de progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Dans le deuxième chapitre, il est question du cadre théorique sur lequel nous nous appuyons pour élaborer les fondements d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Les principaux concepts théoriques sont présentés et explicités. Le troisième chapitre fait état de notre type de recherche et de l'outil méthodologique choisi : l'anasynthèse. Les étapes de l'anasynthèse sont

---

<sup>2</sup> Par ce travail, nous ne souhaitons pas effectuer une comparaison entre l'oral et l'écrit comme cela est trop souvent fait (Colletta, 2000 ; Rouayrenc, 2010a et 2010b). Nous voulions plutôt faire état des spécificités de l'oral en ne négligeant pas les objets qui peuvent autant se rapporter à l'écrit qu'à l'oral. Lorsque des objets concernaient autant l'oral que l'écrit, nous avons orienté nos explications en lien avec l'oral.

expliquées. Finalement, le dernier chapitre de la thèse présente les résultats de notre recherche.

Mentionnons que l'anasynthèse, notre outil méthodologique expliqué au chapitre 3, a été utilisée pour toutes les étapes de cette recherche. Elle a permis la construction des diverses parties de cette thèse, dont tous les contenus de la problématique (chapitre 1) et du cadre théorique (chapitre 2) ainsi que les explications de la méthodologie de recherche choisie (chapitre 3). Elle a également été au cœur du chapitre 4 qui présente les résultats. Une certaine forme d'interdépendance entre les parties de la thèse était donc présente en raison de l'anasynthèse, ce qui a permis de faire des allers-retours constants entre chaque partie selon les avancées de la recherche (Benoît, 2000). En effet, « les avancées dans le développement de nouveaux construits ont amené à faire des révisions et des avancées sur les autres. De cette manière, le tout a évolué à partir de l'évolution de chaque partie et de leurs interrelations » (Charland, 2008, p. 86).

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

La didactique de l'oral, un domaine de recherche récent et encore peu exploré, fait partie intégrante de la didactique du français. Beaucoup de travail reste encore à effectuer pour développer ce volet de la didactique du français (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Dumais et Lafontaine, 2011). Malgré plusieurs recherches effectuées en didactique de l'oral, dans toute la francophonie, au cours des dernières années, certains problèmes demeurent. En effet, les écrits scientifiques et professionnels font état, que ce soit au primaire ou au secondaire, d'une difficulté pour les enseignants à savoir quoi enseigner à l'oral et quand l'enseigner. Cela s'explique entre autres en raison d'une absence de progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral<sup>3</sup> des élèves, sur une taxonomie<sup>4</sup> du développement de la langue orale et sur une typologie<sup>5</sup> des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Le présent chapitre fera état de la problématique entourant cette réalité. Nous traiterons d'abord de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, puis de la notion de progression, notamment à l'oral, et, ensuite, du développement intégral. Nous terminerons par un état de la situation ainsi que par la présentation des objectifs et de notre question de recherche.

---

<sup>3</sup> Processus continu et progressif de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès intégral et structurant dans toutes les dimensions de la personne pendant toute sa vie (Florin, 1995a ; Legendre, 1995 ; Bouchard, 2009). Voir section 2.2 pour plus de détails.

<sup>4</sup> Classification organisée, hiérarchisée et interreliée de phénomènes d'apprentissage ou de développement (De Landsheere, 1969 ; Hameline, 1978 ; Bailey, 1994 ; Benoît, 2000 ; Legendre, 1995 et 2005). Voir section 2.3 pour plus de détails.

<sup>5</sup> Système de classification « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets » (Legendre, 2005, p. 1416). Voir section 2.8 pour plus de détails.



Précisons que le terme « oral » sera utilisé dans ce texte pour parler de l'oral en français langue première et langue d'enseignement. Le terme « oral » fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré (Nercessian, 1977 ; Charmeux, 1996 ; Tochon, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Chabanne, 1999 ; Grandaty et Turco, 2001 ; Maurer, 2001 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Hanselmann et Ley, 2003 ; Boissy, 2005 ; Hennel-Brzozowska, 2008 ; Robert, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010 ; Dumais, 2012b ; Lafontaine et Dumais, 2014).

### **1.1 L'enseignement et l'évaluation de l'oral**

Malgré les différentes recherches portant sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral effectuées au cours des dernières années (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Lafontaine et Le Cunff, 2006 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Nolin, 2013), malgré une place de plus en plus importante accordée à l'oral dans les programmes de formation, entre autres dans le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFEQ] (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001 et 2004 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) et les documents ministériels portant sur la progression des apprentissages en oral ainsi que sur l'évaluation (MELS, 2011a et 2011b), et malgré le matériel et les ressources didactiques qui sont mis à la disposition des enseignants (Dumais, 2011a ; Lafontaine, 2011), ces derniers éprouvent de la difficulté à enseigner et à évaluer l'oral (Lafontaine, 1995 ; Bergeron, 2000 ; Avery et Bryan, 2001 ; Lafontaine *et al.*, 2007 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Lafontaine et Hébert, 2012). En effet, les

enseignants ressentent un profond malaise à enseigner l'oral parce qu'ils manquent de repères (Lazure, 1994 ; Young et Helot, 2003 ; Messier, 2004 ; Plane et Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Rahman, 2010), parce qu'ils ne savent souvent pas comment s'y prendre (Plessis-Bélair, 2006 ; May et Smyth, 2007 ; Love, 2009) et parce qu'ils affichent une grande méconnaissance des composantes de l'oral (Lafontaine, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Mottet, 2009). De plus, les enseignants ont de la difficulté à procéder à l'évaluation des élèves et à savoir quoi évaluer (Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, 1996/1997 ; Lambiel et Mabillard, 2006 ; Lafontaine *et al.*, 2007 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Allen, 2012 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Sénéchal, 2012). Aussi, les outils d'évaluation mis à leur disposition ne sont pas adaptés aux différentes situations de communication et ne tiennent pas compte des spécificités linguistiques (fonctionnement syntaxique par exemple) et discursives (organisation du discours par exemple) de l'oral liées au développement de l'enfant et de l'adolescent (Lafontaine *et al.*, 2007 ; Dumais, 2011a ; Sénéchal, 2012).

Du côté des élèves, le problème est similaire puisque ces derniers prétendent ne pas recevoir un réel enseignement de l'oral et ils affirment souvent ne pas connaître les critères d'évaluation lorsque les enseignants les évaluent (Dumais, 2008, 2010a et 2012a ; Lafontaine, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal et Chartrand, 2011). L'enseignement reçu se limite souvent à des consignes de la part des enseignants et les élèves ne savent pas toujours sur quoi ils sont évalués (Dumais, 2008 et 2010a ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013).

L'une des principales raisons qui explique cette problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral pour les enseignants et les élèves réside dans la difficulté, pour les enseignants, à cerner les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et à savoir comment les traiter en fonction des élèves (Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine, 2005 et 2007). En effet, il y a très peu d'indications concernant les critères de

progression de ces objets dans les programmes d'études (Lazure, 1994 ; Dolz et Schneuwly, 1996 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine, 2005 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Dumortier, 2009 ; Sénéchal, 2012). Les compétences précises de l'oral à développer par les élèves à différents moments de leur scolarité obligatoire sont également peu connues (Pekarek Doehler, De Pietro, Fasel Lauzon, Pochon Berger et Steinbach Kohler, 2011 ; Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012). Les enseignants ne disposent pas d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage liés à l'oral qui leur indiquerait quels objets enseigner et de quelle façon le faire en fonction du développement intégral des élèves. Cela rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que l'évaluation (Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009 ; Gagnon, 2009). Une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral est donc nécessaire (Maurer, 2001 ; Érard et Schneuwly, 2005 ; Lafontaine, 2005 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2012b).

## **1.2 Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral**

Nous entendons par objet d'enseignement/apprentissage<sup>6</sup> de l'oral une unité décomposable en éléments qui constituent d'autres objets d'enseignement/apprentissage (Schneuwly, 2009 ; Lafontaine et Dumais, 2014). Ces éléments sont enseignés par l'enseignant et appris par les élèves. Ces derniers peuvent observer, analyser, exercer, manipuler et étudier ces différents éléments qui composent l'objet d'enseignement/apprentissage (Schneuwly, 2009 ; Lafontaine et Dumais, 2014). Les objets d'enseignement/apprentissage<sup>7</sup> sont les contenus que les enseignants

---

<sup>6</sup> Nous avons fait le choix de joindre « enseignement » et « apprentissage » dans l'expression « objet d'enseignement/apprentissage » comme plusieurs auteurs avant nous l'ont fait (Simard, 1994 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Germain, 2000 ; Ntirampeba, 2003 ; Wirthner, 2004 et 2009 ; Sarremejane et Lémonie, 2011 ; etc.). Nous sommes toutefois conscient qu'il s'agit de deux phénomènes distincts et non d'un seul.

<sup>7</sup> Mentionnons que les objets d'enseignement/apprentissage qui composent l'oral seront identifiés par une analyse et une synthèse (anasynthèse) des écrits sur le sujet dans le cadre de cette thèse et seront classés dans une typologie.



enseignent aux élèves (Germain, 2000). Par exemple, l'oral est un objet d'enseignement/apprentissage composé de plusieurs éléments à enseigner et à faire apprendre, dont le volume, le débit, la posture, etc. Chacun de ces éléments est un objet d'enseignement/apprentissage qui est décomposable en de nouveaux objets d'enseignement/apprentissage. Par exemple, pour enseigner le débit et apprendre à l'utiliser adéquatement à l'oral, certains éléments sont à enseigner et à faire apprendre dont la respiration, l'articulation, etc.

Pour être en mesure d'enseigner et d'évaluer efficacement l'oral, il est essentiel que les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral soient connus des enseignants et des élèves et qu'ils soient clairement définis. « Si l'on veut faire de l'oral un objet d'enseignement comme les autres, il faut, comme cela a été fait pour l'écrit, passer par l'identification d'unités pouvant constituer un programme et susceptibles d'être mises en progression » (Maurer, 2001, p. 10). Actuellement, les enseignants reconnaissent avoir une idée peu claire des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Lafontaine, 2005 et 2008 ; Lambiel et Mabillard, 2006 ; Lafontaine et Messier, 2009). Selon une recherche effectuée auprès d'enseignants suisses (cycle élémentaire, cycle moyen et cycle d'orientation), les éléments paraverbaux (débit, intonation, etc.) et non verbaux (posture, gestes, etc.) sont très peu considérés comme des contenus spécifiques de l'oral (Lambiel et Mabillard, 2006). Cela s'expliquerait entre autres par le fait que chaque enseignant a sa propre représentation de l'oral, celle-ci étant souvent associée à l'écrit (Lazure, 1994 ; Messier, 2004 ; Plane, 2004 ; Lafontaine *et al.*, 2007), et que les programmes d'études ne sont pas d'une grande aide pour les enseignants puisqu'ils présentent souvent de façon incomplète les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (plusieurs objets sont absents) (Weiss et Wirthner, 1991 ; Dolz et Schneuwly, 1996 ; Schneuwly *et al.*, 1996/1997 ; Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi et Martin, 1998 ; Simard *et al.*, 2010). De plus, les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont souvent insuffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance par les enseignants est souvent

trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation (Daunay, 2000 ; Maurer, 2001 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Grandaty et Dupont, 2010). Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral restent donc flous pour les enseignants (Plessis-Bélair, 1994 ; De Pietro et Wirthner, 1996 ; Grandaty et Dupont, 2010 ; Simard *et al.*, 2010) ainsi que pour les élèves qui ne reçoivent pas l'enseignement approprié de ces objets (Dumais, 2011a). Pourtant, pour que les élèves soient en mesure de développer et d'utiliser la langue orale de façon adéquate, il est nécessaire qu'ils maîtrisent et connaissent l'ensemble des composantes de leur langue (Plessis-Bélair, 2010). Une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pourrait permettre de répertorier et d'identifier tous ces objets et pourrait également mieux les définir et mieux les expliciter.

### **1.3 La progression : un élément central de la didactique**

Longtemps, les pratiques scolaires se sont appuyées sur la coutume, la tradition, des doctrines ou des expériences subjectives (Simard, 1997). Aujourd'hui, avec la didactique, les pratiques scolaires ont rompu avec le traditionalisme et se veulent davantage scientifiques (Simard, 1997 ; Bronckart et Chiss, 2007). La didactique permet d'obéir à la rigueur et à l'esprit critique (Simard, 1997 ; Legendre, 2005 ; Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP], 2006 ; Robert, 2008). Elle « s'efforce d'étudier de façon scientifique les problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires » (Simard *et al.*, 2010, p. 14). Ce qui se passe entre l'enseignant, l'élève et les savoirs, ce qu'illustre le triangle didactique de Chevallard (1985), constitue l'enjeu majeur de la didactique (CIIP, 2006 ; Bronckart et Chiss, 2007 ; Chartrand, 2009). Cette dernière permet donc de guider les pratiques d'enseignement et d'organiser les contenus, entre autres par la planification de la progression des objets d'enseignement/apprentissage (Simard, 1997 ; Véronique, 2000 ; Simard *et al.*, 2010).

Nous entendons par progression une organisation des objets à enseigner en un itinéraire temporel qui tient compte du développement - développement intégral dans notre cas - des élèves en vue d'un apprentissage optimal (Dolz et Schneuwly, 1996 et 1998 ; Coste, 2000 ; Chartrand, 2009 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2010). La progression est un élément central de la didactique (Chiss, 2000 ; Borg, 2001 ; Nonnon, 2010 ; Simard *et al.*, 2010 ; Thévénaz, Schneuwly, Soussi, Ronveaux, Aeby, Jacquin, Leopoldoff, Cordeiro et Wirthner, 2011). Il revient donc aux didacticiens d'agir de façon critique vis-à-vis des objets prescrits dans les différents programmes et de fonder l'enseignement du français sur une cohérence de nature didactique (Aeby, De Pietro et Wirthner, 2001 ; De Pietro et Wirthner, 2005). Il incombe également aux didacticiens de proposer toute progression des objets d'enseignement/apprentissage, toute organisation relativement systématique des savoirs, et ce, de façon argumentée et à partir de critères explicites (Coste, 2000 ; Aeby *et al.*, 2001 ; Schneuwly, 2007 ; Chartrand, 2009). En effet, une progression des objets d'enseignement/apprentissage demande que des choix et des classements soient faits (Robert, 2008 ; Montaigne, 2009). Cela suppose un inventaire des contenus à enseigner, une sélection et une répartition dans le temps qui précise ce qui doit être enseigné (quand et pourquoi) ainsi qu'une mise en forme didactique (Cicurel, 2000 ; Porquier, 2000), et ce, en fonction des capacités des élèves (Érard et Schneuwly, 2005). Cela demande également que des décisions soient prises sur la façon de concevoir la progression et sur le type de progression à envisager (Chiss, 2000). Tout cela doit être fait en tenant compte du milieu scolaire et des principaux acteurs concernés pour assurer de véritables retombées (Fourez, 2006).

Les écrits scientifiques nous apprennent que la notion de progression est une préoccupation présente depuis plusieurs siècles en éducation et qu'elle est problématique (Biard et Denis, 1993 ; Véronique, 2000 ; Borg, 2001 ; Bronckart et Chiss, 2007 ; Chartrand, 2009). En effet, dès le 17<sup>e</sup> siècle, Comenius, selon Bronckart et Chiss (2007), avec sa *Didactica magna* (1638/2002), critiquait les démarches de

formation alors en usage et notamment le manque de progressions des objets d'enseignement/apprentissage. Pour Comenius, les objets d'enseignement/apprentissage des programmes scolaires ne devaient pas être enseignés de façon éparse ou encore tous au même moment. Selon Bronckart et Chiss (2007, p. 4), Comenius recommandait plutôt que les objets d'enseignement/apprentissage « soient sélectionnés et organisés en une progression qui tienne compte des capacités cognitives des élèves aux différents niveaux de leur scolarité ». Ce même discours concernant la progression a été repris par plusieurs auteurs au 20<sup>e</sup> siècle. Ce fut le cas de Vygotski (1934/1985) pour qui une progression était nécessaire puisqu'il est impossible de tout apprendre, de tout construire, en même temps. En outre, de récents écrits en didactique du français font état d'une préoccupation encore très présente en ce qui concerne la progression (Aeby *et al.*, 2001 ; Borg, 2001 ; Birks, 2001/2002 ; Garcia-Debanc, 2004 ; CIIP, 2006 ; Chartrand, 2008 ; Chartrand et De Koninck, 2009 ; Gagnon, 2009 ; Montaigne, 2009 ; Nonnon et Dolz, 2010 ; Thévenaz *et al.*, 2011 ; Dumais, 2012b). La nécessité de la progression est clairement exprimée (Trocmé-Fabre, 1987 ; Bailly, 2000 ; De Pietro et Schneuwly, 2000 ; Birks, 2001/2002 ; CIIP, 2006 ; Reuter, 2007 ; Vanhille, 2009 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2012b).

### **1.3.1 La notion de progression en didactique du français**

Malgré le fait que « la question de la progression des apprentissages à travers les cycles de l'école est centrale pour la didactique du français » (Simard *et al.*, 2010, p. 274), cette notion a été peu abordée de façon explicite au cours des dernières années. Elle nécessite un important travail de réflexion (Aeby *et al.*, 2001). Que ce soit au Québec ou ailleurs dans la francophonie, les rares progressions proposées dans la discipline français ne semblent pas satisfaisantes pour les différents acteurs du milieu scolaire (Morin, 1980 ; Lachapelle, 1996 ; Lafontaine, 2005 ; Chartrand, 2008 et 2009 ; Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010). Souvent, les progressions ne



correspondent pas aux besoins didactiques (Bailly, 2000). On leur reproche d'être aléatoires, sans repères fiables, arbitraires et de ne guère tenir compte des capacités des élèves (Aeby *et al.*, 2001; Bailly 2000 ; Robert, 2008 ; Dumais, 2012b). En effet, dans l'enseignement actuel du français, lorsque les objets d'enseignement/apprentissage sont programmés, ce n'est pas en fonction du développement des élèves et de leurs capacités cognitives, mais plutôt en fonction des contenus langagiers et d'une certaine tradition (Chartrand et De Koninck, 2009). Il est davantage question de répartition des objets d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire d'un partage des objets d'enseignement/apprentissage dans une discipline, plutôt que d'une progression de ces objets (Chartrand et De Koninck, 2009). Cela a pour conséquence de créer une incertitude quant aux objets d'enseignement/apprentissage à enseigner aux élèves selon leur développement. Dans le fonctionnement scolaire, les contenus d'enseignement se doivent d'être séquencés et organisés en progressions (Érard et Schneuwly, 2005). Ces progressions doivent être élaborées et documentées à partir de conclusions de recherches (National Research Council, 2001 ; Tardif, 2006). Aeby *et al.* (2001) recommandent, pour ce qui est de la discipline français : a) de créer une progression des objets d'enseignement/apprentissage qui permette aux élèves comme aux enseignants d'avoir des repères ; b) de faire en sorte que cette progression fasse ressortir ce qui est prioritaire, pour les élèves, à certaines étapes de leur développement ; c) de tenir compte, dans cette progression, des développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et didactiques. Cela doit notamment être fait en ce qui concerne l'oral.

### **1.3.2 L'oral et la progression**

Peu de recherches ont été effectuées concernant la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2012b). Malgré la place importante qu'occupe l'oral en classe de français et aussi

dans l'ensemble des apprentissages scolaires, l'oral ne fait que rarement l'objet d'une progression qui tienne compte d'une complexification progressive des objets d'enseignement/apprentissage et qui s'appuie sur un cadre théorique défini (une typologie ou une taxonomie par exemple) (Bailey, 1994 ; Boissinot, 1999 ; Jurado, 2005 ; Dumais, 2012b). « Alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral. Quand ils existent [ce qui est le cas en France], ces indicateurs se rapportent essentiellement à l'école maternelle » (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002, p. 9 ; Garcia-Debanc, 2004, p. 270). Les enseignants ont donc peu de précisions sur la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Boissinot, 1999 ; Maurer, 2001 ; Nonnon, 2005 ; Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012). Selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 85), « [...] l'organisation des objectifs d'apprentissage entre les différents cycles de l'enseignement reste encore largement ouverte ». Cela fait en sorte que les enseignants n'ont pas à leur disposition, de façon satisfaisante, « de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale » (Boissinot, 1999, p. 63). Pourtant, une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral s'avère nécessaire comme l'indique Florin (1999, p. 8) puisque, en ce qui concerne les apprentissages, « tout n'est pas possible à n'importe quel âge ». Qu'en est-il maintenant des courants d'enseignement de l'oral et de la progression?

### **1.3.3 Les courants d'enseignement de l'oral et la progression**

À ce jour, peu importe le courant d'enseignement de l'oral privilégié pour enseigner l'oral, que ce soit l'oral intégré (Turco et Plane, 1999), l'oral réflexif/pour apprendre (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Plessis-Bélair, 2004), l'oral pragmatique (Maurer, 2001), l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001) ou encore un enseignement explicite de l'oral (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2008), les enseignants n'ont pas accès à une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui leur permettrait de

connaître les attentes envers les élèves pour chacun des objets enseignés, et ce, en fonction du développement intégral des élèves.

En 1999, dans une note de synthèse, Nonnon s'interrogeait sur l'atteinte des compétences à l'oral à court, moyen et long termes à travers les différents courants d'enseignement de l'oral. Elle remettait en question l'absence de progressions pour l'évaluation des séquences didactiques en ce qui concerne l'oral par les genres. Comment savoir qu'un élève aura les capacités pour apprendre et mettre en pratique tel objet d'enseignement/apprentissage? Quelles sont les attentes possibles? Dolz et Schneuwly (1998, p. 87), des Suisses, prétendent, avec l'enseignement par les genres, qu'une approche « en spirale<sup>8</sup> » serait profitable pour transformer les capacités des apprenants au cours de la scolarisation obligatoire. Selon ces derniers (1996, p. 68), avec l'enseignement par les genres, la progression de l'apprentissage serait « potentiellement spiralaire à au moins deux niveaux : des objectifs semblables sont abordés à des niveaux de complexité de plus en plus grande dans le cursus scolaire ; un même genre peut être abordé plusieurs fois au cours de la scolarité avec des degrés d'approfondissement croissants ». De plus, selon eux, « ce qui est important, c'est de prendre en considération les capacités initiales de l'apprenant comme base pour stabiliser de nouveaux apprentissages » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 88). Pour Dolz et Schneuwly (1998, p. 88), la progression est vue « en termes de maîtrise de certaines situations considérées globalement » plutôt qu'en « termes d'éléments précis ». Une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, sur une taxonomie du développement de la langue orale et sur une typologie ne semble donc pas nécessaire pour eux puisque la connaissance des capacités initiales des apprenants à partir d'une

---

<sup>8</sup> Une approche en spirale ou spiralaire est une approche où il y a un retour, un approfondissement sur ce qui a déjà été appris. C'est le fait de retravailler les mêmes éléments, mais à des niveaux de complexité de plus en plus grande (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumortier, 2009 ; Simard *et al.*, 2010).



production initiale<sup>9</sup> et l'approche en spirale seraient suffisantes. Pourtant, selon une recherche menée en Suisse par Lambiel et Mabillard (2006), les enseignants ont de la difficulté à se représenter une approche spiralaire des apprentissages. Ils « imaginent que la progression de l'enseignement de l'oral se fait de manière linéaire. Certains [...] donnent l'impression qu'elle s'effectue même de manière "chaotique" en fonction des changements de cycles » (Lambiel et Mabillard, 2006, p. 108). Si les enseignants ne semblent pas bien comprendre l'approche spiralaire de l'apprentissage, cela amène à se questionner sur la reprise des mêmes genres et des mêmes objets d'enseignement/apprentissage d'une année scolaire à une autre (Nonnon, 2010). En effet, selon Nonnon (2010, p. 10), « [...] les situations et les objectifs sont souvent repris d'une année à l'autre, du début à la fin de l'année, sans qu'on puisse expliciter en quoi les attentes évoluent et les tâches se complexifient ». À ce sujet, Perrenoud (2008, p. 49) affirme que « la capacité de concevoir et gérer des progressions sur plusieurs années n'est donc nullement un acquis solide et stable » pour les enseignants. Ces derniers ont besoin d'une référence pour les guider, d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, qui s'appuie sur des fondements solides, pour assurer un enseignement adéquat et une évaluation en fonction des capacités des élèves. Une progression pourrait aider à déterminer ce qui, dans la reprise des objets d'enseignement/apprentissage d'une année à une autre, est un développement et non une répétition. Grâce à une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement (Thévénaz *et al.*, 2011), dans notre cas le développement intégral des élèves, il serait possible de connaître les objets d'enseignement/apprentissage que les élèves sont susceptibles de maîtriser ainsi que les attentes en ce qui concerne ces objets, et ce, pour tous les courants d'enseignement de l'oral. Les objets qui peuvent poser problème aux élèves selon leur développement pourraient donc être connus des enseignants et ces derniers

---

<sup>9</sup> Une production initiale consiste en la mise en pratique d'un genre par les élèves, sans préparation et à partir de leurs connaissances antérieures de ce genre. Cela permet de fixer des objectifs d'apprentissage au début d'une séquence didactique selon les forces et les faiblesses des élèves identifiées dans cette production initiale.



auraient des repères pour enseigner et évaluer l'oral (Plane, 2004 ; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2008 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2012b). Les fondements élaborés dans le cadre de cette thèse, notamment une taxonomie du développement de la langue orale, pourront servir à créer une telle progression.

### **1.3.4 Quelques progressions répertoriées**

À ce jour, nous avons répertorié quelques rares progressions concernant l'oral. Il s'agit de progressions proposées par Charmeux (1996) et par Maurer (2001) en France, par Chartrand (2008) et par le MELS (2011a et 2011b) au Québec et par Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012) en Belgique. Ces dernières nous paraissent incomplètes. Voici pourquoi.

D'abord, la progression proposée par Charmeux (1996) est construite à partir de recherches réalisées sur l'accès à l'écriture par l'enfant. Un itinéraire de l'apprentissage de l'oral de la maternelle (cinq ans au Québec) à la troisième année du collège (environ 3<sup>e</sup> secondaire au Québec) est présenté en faisant des liens avec l'écrit. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont divisés en deux catégories : les situations fonctionnelles de prise de parole (prises de parole publiques par exemple) et les activités destinées à développer les compétences à l'oral (compétences énonciatives dont raconter et expliquer par exemple). Malgré le fait que soient présentées quelques situations de prise de parole et des compétences à développer à l'oral en lien avec des éléments linguistiques en fonction des cycles, aucune indication précise n'est fournie sur le développement intégral des élèves en lien avec les objets d'enseignement/apprentissage. Il ne semble pas y avoir de repères précis quant aux apprentissages à faire et les objets d'enseignement/apprentissage paraissent incomplets (objets absents tels que la posture, le débit, etc.). Aucune indication n'est fournie sur le choix d'une typologie pour cette progression.

Maurer (2001) propose une progression de l'enseignement des actes de parole qu'il appelle également des actes périlleux. Pour ce faire, il propose, du primaire au lycée (secondaire au Québec), des objectifs à atteindre pour travailler les actes de parole. Cette progression est divisée selon les trois cycles de l'école française : primaire, collège et lycée. Des supports de programme (par exemple extraits de films, lecture de textes littéraire, etc.), des actes de parole (se présenter, entrer en contact, etc.) et une articulation de l'oral vers l'écrit ou de l'écrit vers l'oral sont présentés. Des indications sont données sur la façon d'utiliser cette progression : « Il faut tenir compte des besoins de communication particuliers à l'âge des enfants quand on choisira de proposer à leur réflexion tel ou tel acte de parole » (Maurer, 2001, p. 77). Malgré cela, il n'y a pas d'informations qui permettent de tenir compte de ces indications. Il n'y a pas de précision sur les besoins des élèves à différents âges. On retrouve seulement une division par niveau (primaire, collège et lycée). Également, il n'est pas indiqué si cette progression est basée sur le développement intégral des élèves ni comment elle a été construite. La façon de concevoir une progression est cependant expliquée :

Il faut penser une progression tenant compte d'une double exigence : d'une part, le besoin de revenir plusieurs fois au cours de la scolarité sur les mêmes notions, afin d'ancrer les apprentissages ; d'autre part, la nécessité en même temps d'approfondir chaque fois les connaissances, de porter plus loin la réflexion sur la valeur des formes, de compliquer l'approche et de varier les supports et les démarches (Maurer, 2001, p. 77).

Cette progression reste très vague et ne donne pas d'indications précises en lien avec le développement intégral des élèves. De plus, peu d'actes de parole sont présentés. Notons également qu'elle ne concerne qu'une partie de l'oral : l'oral pragmatique<sup>10</sup> et les actes de parole.

---

<sup>10</sup> L'oral pragmatique permet d'enseigner l'oral à partir d'actes de parole tirés de la vie quotidienne dans une perspective pratique (Maurer, 2001, Dumais, 2011b ; Nolin, 2013). Selon Lafontaine et Dumais (2014, p. 16), « l'objectif de l'oral pragmatique est de susciter une réflexion qui porte sur une gestion harmonieuse, plutôt que conflictuelle, de la communication. »

En ce qui concerne la progression proposée par Chartrand (2008), elle englobe toutes les compétences de la discipline français du secondaire et met l'accent sur les genres textuels (fable et pièce de théâtre par exemple). Une progression des genres est donc proposée, mais il n'est pas possible de savoir quels objets de l'oral enseigner selon le développement intégral des élèves. Également, cette progression ne concerne que le secondaire. Aucune indication n'est donnée pour le primaire. Cependant, nous retrouvons des indications sur le type de progression - la progression spiralaire - sur la théorie à la base de la progression - la théorie vygotkienne - et sur le principe organisateur de la progression. Il s'agit d'une typologie basée sur les genres textuels.

Pour ce qui est des progressions proposées par le MELS au primaire (2011a) et au secondaire (2011b), en ce qui concerne spécifiquement l'oral, elles ne semblent pas s'appuyer sur le développement intégral des élèves, mais davantage sur la tradition et sur ce qui était présent dans les programmes précédents (Chartrand, 2011 et 2012). Aucun repère ou indication n'est fourni pour situer l'élève quant à son développement. Ce sont plutôt des instructions qui sont données sur la façon d'utiliser la progression. Par exemple, pour toutes les connaissances énumérées de la compétence *Communiquer oralement* du primaire, il est indiqué que l'apprentissage doit se faire en trois étapes : l'élève apprend d'abord avec l'intervention de l'enseignant(e), ensuite, il peut utiliser par lui-même la connaissance à la fin de l'année scolaire et, finalement, il réutilise cette connaissance (MELS, 2011a). Un code (flèche, étoile et couleur bleue) accompagne ces instructions. Ces dernières ne semblent cependant pas permettre de savoir ce que l'élève peut être en mesure de faire selon son développement intégral et encore moins si un apprentissage est fait selon ses propres capacités. Il est difficile de connaître les attentes spécifiques que l'enseignant doit avoir par rapport à l'élève pour chacun des objets d'enseignement/apprentissage. Il n'y a pas de repères indiqués que l'enseignant pourrait observer pour déterminer si l'élève comprend et met en pratique correctement l'objet d'enseignement/apprentissage. Pour ce qui est de l'organisation des progressions au

primaire et au secondaire, elle repose sur des modes de discours qui s'articulent dans des genres. Les genres constituent la base à partir de laquelle s'organise le travail d'appropriation des notions, concepts, procédés et stratégies présents dans les progressions. Des genres sont proposés, mais l'enseignant peut choisir les genres qui lui conviennent (MELS, 2011b). Cela ne permet pas de savoir si les genres que peuvent choisir les enseignants sont adéquats en fonction du développement intégral des élèves. Finalement, ces progressions ne répondent pas à l'une des critiques des programmes des années 2000. Cette critique est que les programmes des années 2000 ont des savoirs et des objets d'enseignement/apprentissage peu définis (Simard *et al.*, 2010). Ce qui n'est pas défini dans les programmes (MELS, 2007 ; MEQ, 2001 et 2004) ne semble pas l'être plus dans ces deux progressions. Les objets d'enseignement/apprentissage ne sont donc pas clairement explicités.

Nous retrouvons également un travail effectué par Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012) qui porte seulement sur l'exposé oral. D'entrée de jeu, précisons que ces chercheurs parlent davantage de « programmation » que de « progression » dans leur travail. Toutefois, les auteurs indiquent que ce dernier permet la progression des apprentissages et il s'apparente beaucoup aux « progressions » répertoriées précédemment. En effet, dans leur travail, les auteurs proposent des objectifs d'apprentissage à poursuivre à 10, à 14 et à 18 ans en ce qui concerne l'exposé oral et des propositions de tâches envisageables à ces mêmes étapes de la scolarité (Dumortier *et al.*, 2012). Les objectifs d'apprentissage se retrouvent dans six tableaux qui constituent six catégories de ressources pouvant être mobilisées lors d'un exposé oral : (re)sensibiliser les élèves aux caractéristiques du genre de l'exposé ; trouver, choisir et comprendre des informations ; mettre au point le texte à exposer ; conjuguer le support de l'exposé et des documents de soutien ; dire le texte et utiliser les documents de soutien ; écouter un exposé. Mentionnons également que pour matérialiser la progression des apprentissages, les auteurs ont recours à des marques typographiques (astérisque, trame grise et taille des caractères). Malgré



l'intérêt de ce travail, ce dernier touche peu les élèves du primaire. De plus, il ne concerne que le genre « exposé ». Les appuis théoriques sur lesquels s'appuie ce travail sont peu connus et les objectifs d'apprentissages ainsi que les objets d'enseignement/apprentissage semblent incomplets et insuffisamment définis.

En somme, malgré l'intérêt que représentent ces progressions, une concerne seulement les élèves du secondaire, une autre traite seulement des actes de parole, une autre se limite à un seul genre et, pour l'ensemble des progressions, les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral présents ne sont pas clairement définis et les critères de progressions sont absents ou incomplets. De plus, aucune de ces progressions ne permet de savoir spécifiquement quels objets d'enseignement/apprentissage de l'oral peuvent être enseignés en fonction du développement des élèves, plus précisément en fonction du développement intégral. Pourtant, selon Tardif (2006), le CMEC (2008), Thévénaz *et al.* (2011) et Boyer (2012), le développement des élèves devrait être à la base d'une progression, ce qui n'est pas le cas ici pour les progressions présentées.

#### **1.4 Le développement intégral**

Dans l'enseignement actuel du français, les programmes de formation ont tendance à présenter une organisation systématique des contenus langagiers souvent associée à une progression sans qu'il y ait de précisions sur le développement cognitif des élèves, sur leurs intérêts et sur leurs orientations psychiques et sociales (Aeby *et al.*, 2001 ; Tardif, 2006 ; Chartrand, 2009). Pourtant, « l'école est appelée à contribuer globalement et précisément au développement cognitif, social et affectif de l'élève à travers les divers apprentissages que celui-ci est amené à réaliser » (CIIP, 2004, p. 1). Dolz et Schneuwly (1996, p. 56) précisent d'ailleurs que :



la description des étapes de l'ontogenèse, l'analyse des capacités langagières des apprenants ainsi que l'étude des processus sous-jacents impliqués constituent des références susceptibles d'aider à comprendre les transformations qui sont en train de se produire au cours de l'apprentissage et contribuent à fixer les contours des interventions des enseignants.

Il est donc essentiel de tenir compte du développement, plus précisément du développement intégral<sup>11</sup> des élèves, pour assurer un réel apprentissage et une évaluation adéquate, notamment pour ce qui est de l'oral (Legendre, 1995 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Tardif, 2006). En effet, il s'avèrerait ardu d'enseigner un objet d'enseignement/apprentissage de l'oral à un élève qui n'aurait pas les capacités cognitives, et ce, même s'il reçoit toute l'aide nécessaire. À notre connaissance, à ce jour, aucune progression existante ne tient clairement compte du développement intégral des élèves. Selon Tardif (2006, p. 122) :

dans une large mesure, cet état de fait fragilise l'évaluation des apprentissages dans [l]es programmes, puisque l'absence de trajectoires théoriques de développement par rapport à la progression des élèves et des étudiants crée un manque que les enseignants et les professeurs peuvent difficilement combler dans plusieurs cas. Il faut aussi reconnaître que cet état de fait ne fragilise pas uniquement l'évaluation, mais également l'apprentissage lui-même.

De plus, selon le National Research Council (2001), il est très rare de trouver une description précise des étapes de développement qui pourraient fournir des balises fiables en ce qui concerne la progression. Pourtant, les théories développementales devraient être à la base de l'élaboration des progressions (National Research Council, 2001). Pour Nonnon (2010, p. 10), « cette absence d'arrière-plan théorique sur la dimension développementale des acquisitions est particulièrement marquée dans les dernières instructions pour le primaire en France, mais le problème se pose de façon plus générale ».

---

<sup>11</sup> Voir la section 2.2 pour une définition complète de ce concept.

Toute progression centrée sur le développement des élèves doit se référer à leurs possibilités et aux modalités d'appropriation à chaque moment du développement (Nonnon, 2010). Selon le CMEC (2008), s'appuyer sur le développement cognitif, mais aussi sur d'autres domaines de développement tels que les domaines affectif, social et moral est nécessaire pour déterminer des repères et pour élaborer une progression. Le développement cognitif, qui joue un rôle important dans le développement du langage (Bronckart, 1983 ; Hickmann, 2000) et en l'occurrence dans le développement de la langue orale, ne pourrait fournir à lui seul des balises dans le développement de la langue orale des élèves de 6 à 17 ans (tranche d'âge qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse). En effet, les informations sur le développement cognitif ne permettent pas à elles seules de fournir les repères nécessaires pour l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale, taxonomie qui sert de fondement à une progression. Selon Florin (1999, p. 7), « le développement langagier ne peut pas être dissocié non plus des autres aspects du développement : cognitif, affectif, psychomoteur, social, etc. ». De plus, les théories du développement cognitif, notamment celle de Piaget, au-delà de 13 ou 14 ans, deviennent trop générales (Arlin, 1975 ; Koplowitz, 1984 ; Commons et Richards, 2003) et peu utiles à elles seules pour l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale pour les élèves de 15 à 17 ans (CMEC, 2008). « Il faut considérer d'autres paramètres pour pouvoir appuyer une relative progression des éléments à aborder en oral » (CMEC, 2008, p. 5). Il s'avère donc essentiel d'aller chercher des repères dans d'autres domaines du développement humain, d'où la nécessité de tenir compte du développement intégral des élèves. Il est donc plus que nécessaire de disposer d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage à l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, c'est-à-dire qui s'appuie sur plusieurs domaines de développement en plus du développement cognitif (Legendre, 2005 ; CMEC, 2008 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2012b).

### 1.4.1 Des travaux qui s'appuient sur le développement

Notre recension des écrits, dans une partie du monde francophone (Canada, Belgique, Suisse et France) et dans une partie du monde anglophone (Canada, États-Unis, Angleterre et Australie), quant à des fondements pouvant servir d'assises pour élaborer une progression, nous a permis d'identifier seulement quelques travaux qui prétendent s'appuyer explicitement sur le développement des élèves : un curriculum (Tasmania Department of Education, 2003), deux continuums (CMEC, 2008 et Education Department of Western Australia, 1998) et un travail de recherche (Morreale, Cooper et Perry, 2000). Aucun de ces travaux ne nous a paru fournir une assise suffisamment solide pour élaborer notre progression. Voici pourquoi.

Tout d'abord, le Tasmania Department of Education (2003) a créé un curriculum<sup>12</sup> de formation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire qui prétend s'appuyer sur le développement des élèves de 2 à 16 ans. Ce curriculum est structuré autour de cinq catégories d'apprentissages essentiels appelés *essential learnings* : *personal futures*, *social responsibility*, *world futures*, *communicating* et *thinking*. Ces catégories sont divisées en 18 sous-catégories (par exemple, la littératie communicationnelle fait partie de la catégorie *communicating*) et des balises relatives aux performances attendues sont précisées pour chacune des 18 sous-catégories. De plus, chacune des sous-catégories est divisée selon cinq standards reliés à des périodes scolaires qui correspondent à des âges chronologiques (par exemple : standard 3, à la fin de la cinquième année de scolarisation, élève de 8 à 10 ans). Le Tasmania Department of Education (2003) se serait appuyé sur le développement des élèves pour effectuer le découpage chronologique des standards. À ce propos, Tardif

---

<sup>12</sup> Le terme « curriculum » présente une multitude de définitions et d'orientations. Pour aider le lecteur, nous définissons « curriculum » comme étant « une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus » (Demeuse et Strauven, 2006, p. 11). Nous invitons le lecteur à consulter l'ouvrage de Demeuse et Strauven (2006) pour une analyse conceptuelle de ce terme.



(2006, p. 70) écrit : « Le Tasmania Department of Education (2003) conçoit que l'apprentissage correspond à un processus de développement continu et insiste sur le fait que l'on observe, dans ce processus, des progressions significatives (*signifiant developments*) à des périodes particulières. » Ce curriculum permet, grâce à chacune de ses 18 sous-catégories, de donner des repères quant au développement des élèves de 2 à 16 ans. L'une des sous-catégories est particulièrement intéressante dans le cadre de notre thèse. Il s'agit de *Being Literate*, traduit par Tardif (2006, p. 71) par « littératie communicationnelle », qui fait partie de l'apprentissage essentiel *communicating*. Des balises sont fournies pour chacun des cinq standards de cette sous-catégorie ainsi que des exemples pour savoir si l'élève a atteint les standards. Cette sous-catégorie du curriculum s'avère très intéressante, mais ne permet pas de cibler les apprentissages précis de la langue française puisqu'elle a été élaborée pour la langue anglaise. De plus, il n'est pas possible de connaître la typologie sur laquelle cette sous-catégorie s'appuie. Également, même s'il est indiqué que ce curriculum s'appuie sur le développement des enfants, il n'est pas possible d'obtenir des informations à ce sujet (taxonomies à la base de ce curriculum et de cette sous-catégorie par exemple). Finalement, cette sous-catégorie ne concerne pas les élèves de 17 ans (groupe d'âge qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse) puisqu'elle s'arrête à 16 ans.

Nous avons aussi répertorié un continuum<sup>13</sup> langagier pour le français langue première en milieu linguistique minoritaire qui concerne spécifiquement l'oral et qui a été élaboré par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC] (2008). Ce continuum a été élaboré pour les élèves de 4 à 18 ans. Il présente des points de repère sur ce qu'un élève d'un groupe d'âge donné est en mesure d'accomplir à

---

<sup>13</sup> Le terme « continuum » est absent de la plupart des dictionnaires en éducation et n'est pas défini par les auteurs consultés qui l'utilisent. Pour aider le lecteur, nous pouvons le définir comme étant une suite continue d'étapes, d'éléments, de développements.

l'oral. Il fournit également des balises par tranches d'âges sur les domaines d'intérêts des jeunes. Par exemple, pour les élèves de 15 et 16 ans, il est entre autres indiqué que ce groupe d'âge est « en recherche d'affirmation de soi par rapport aux adultes » (CMEC, 2008, p. 19). Ces domaines d'intérêts sont considérés comme des éléments essentiels pour motiver les jeunes à prendre la parole. Ce travail effectué par le CMEC a l'avantage de préciser la progression de certains objets d'enseignement/apprentissage, appelés éléments langagiers, abordés d'une tranche d'âge à la suivante et d'indiquer ceux à être pris en compte pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral. De plus, les fondements sur lesquels est fondé le travail du CMEC sont présentés. Selon le CMEC (2008), l'essentiel des dimensions linguistiques est acquis vers l'âge de six ou sept ans. Pour cette raison, il considère qu'« il faut chercher les balises à la qualité de la prise de parole [des élèves] dans d'autres domaines que dans la progression stricte de leur développement linguistique » (CMEC, 2008, p. 6). Le travail effectué par le CMEC est le seul qui fait mention de plusieurs domaines du développement des élèves. C'est à l'aide des connaissances actuelles sur les capacités cognitives, socio-affectives et morales des jeunes de 4 à 18 ans ainsi qu'à partir de ce qui intéresse les jeunes et les touche sur le plan des émotions que sont établis les principaux points de repère. Pour élaborer son « continuum langagier », le CMEC a considéré le profil langagier des jeunes de différents âges et a précisé les éléments langagiers nécessaires à l'expression selon « les regroupements qui sont caractéristiques de l'école » (par âge) (2008, p. 10). Le travail effectué par le CMEC (2008, p. 21) vise « à offrir aux enseignants une vision d'ensemble d'une démarche d'accompagnement des élèves dans leur maîtrise graduelle de leur langue parlée en contexte et sur la base de la maturation cognitive et de la motivation de ces derniers ». Malgré l'intérêt de ce travail en ce qui concerne les développements cognitif, socio-affectif et moral des élèves et malgré les explications données sur ses fondements, à aucun moment la méthodologie de recherche employée pour élaborer ce « continuum langagier » n'est expliquée. De plus, les différents éléments langagiers présents (objets d'enseignement/apprentissage) ne sont pas définis, ce qui



ne permet pas de savoir exactement de quoi il est question et plusieurs éléments ne sont pas abordés explicitement (éléments non verbaux par exemple). En effet, quand nous consultons les programmes d'études québécois et observons les éléments enseignés et évalués par les enseignants, ils ne se limitent pas à ceux abordés par le CMEC. C'est un besoin pour les enseignants d'avoir des repères (Lafontaine, 2008) sur beaucoup plus d'objets d'enseignement/apprentissage que les quelques-uns présentés par le CMEC. Le fait de présenter de façon globale les éléments langagiers, c'est-à-dire de présenter « une vision d'ensemble » (CMEC, 2008, p. 21), ne permet pas de connaître précisément les attentes pour chacun des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et ne permet pas de bien les définir. Cela reste très large et peu précis. Nous croyons qu'il est nécessaire de traiter beaucoup plus d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral que ceux présentés dans ce document et qu'il est nécessaire de les définir afin de répondre aux besoins des milieux scolaires. De plus, il n'y a pas de précisions sur la typologie employée. Mentionnons cependant que ce continuum concerne toute la scolarité obligatoire et même plus (de 4 à 18 ans), et que des liens avec des taxonomies des développements cognitif, socio-affectif et moral sont présentés. Le développement des élèves semble donc être à la base de ce continuum. Le travail du CMEC s'avère très intéressant, mais incomplet.

De son côté, le département d'éducation du Western Australia (Education Department of Western Australia, 1998) a développé un continuum développemental de la langue orale en anglais (*Oral Language Developmental Continuum*). Ce continuum permet aux enseignants de repérer où l'enfant en est dans le développement de sa langue orale grâce à des indicateurs de développement. Selon l'Education Department of Western Australia (1998), ces indicateurs proviennent de la recherche sur le développement de la littératie des enfants de langue anglaise et de la recherche sur le développement du langage. Huit phases sont identifiées : *beginning language* (phase 1), *early language* (phase 2), *exploratory language* (phase 3), *emergent language for learning* (phase 4), *consolidated language for learning* (phase 5), *extended language*

*for learning* (phase 6), *proficient language use* (phase 7) et *advanced language use* (phase 8). Aucun âge n'est associé à ces huit phases, mais les indicateurs pointent des comportements spécifiques pour chacune d'elles. Les phases permettent de situer le développement de la langue orale des élèves afin de mieux orienter l'enseignement et l'apprentissage. Selon l'Education Department of Western Australia (1998, p. 2), « the continua have been developed to provide teachers with a way of looking at what children can actually do and how they can do it, in order to inform planning for further development ». Ce continuum sert donc de point de repère et fait principalement état de comportements en lien avec l'utilisation de la langue orale des élèves. Il n'y a pas d'objets d'enseignement/apprentissage précis et le continuum « is not intended to provide a comprehensive and inclusive picture of the development of phonology, syntax, morphology, semantics and pragmatics » (Education Department of Western Australia, 1998, p. 15). Malgré son intérêt, ce continuum développemental de la langue orale a été conçu pour la langue anglaise et il ne peut être transposé directement à d'autres langues. Il ne peut pas être utilisé avec des élèves dont l'anglais n'est pas la langue première. Il ne convient donc pas aux « children whose first language is not English or Standard Australian English » (Education Department of Western Australia, 1998, p. 19). Peu d'informations sont disponibles sur la méthodologie utilisée pour élaborer ce continuum. Malgré cela, les repères peuvent s'avérer intéressants tout en sachant qu'ils ne s'appliquent pas directement à la langue française.

Finalement, aux États-Unis, la National Communication Association a créé un document intitulé *Guidelines for Developing Oral Communication Curricula in Kindergarten through Twelfth Grade* (Morreale, Cooper et Perry, 2000) donnant des instructions pour le développement de curriculums en communication orale de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ce document, qui n'est pas un programme de formation, un curriculum, un continuum ou une progression, est élaboré selon une approche développementale de la communication orale. Il a pour objectif de donner des points

de repère aux enseignants qui souhaitent enseigner la communication orale. Il se veut également un guide pour aider à la création de standards pour le développement de la communication orale des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année afin d'élaborer un curriculum, et ce, selon une approche développementale. Il présente 13 lignes directrices pour l'élaboration d'un curriculum permettant le développement de la langue orale. Pour élaborer ces lignes directrices (« guidelines »), Morreale *et al.* (2000, p. 17) se sont appuyées sur la taxonomie de Inhelder et Piaget (1958). De la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, les indicateurs se réfèrent à la période des opérations concrètes et, de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, à la période des opérations formelles<sup>14</sup>. Deux distinctions sont effectuées en ce qui concerne la période des opérations concrètes. De la maternelle à la 2<sup>e</sup> année, il est question de « acquisition of fundamental oral language skills » et de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, de « oral communication in social settings ». Quant à la période des opérations formelles, de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, il est question de « the study of oral communication » (Morreale *et al.*, 2000, p. 17). Ce document qui traite du développement de la langue orale des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année dans une approche développementale s'avère très intéressant puisqu'il s'appuie sur une taxonomie du développement cognitif, celle de Inhelder et Piaget (1958). De plus, il tient compte de recherches sur le développement de la communication orale pour déterminer les lignes directrices (« guidelines ») servant de base à l'élaboration d'un curriculum. Cependant, peu de détails sont donnés quant à la méthodologie employée pour élaborer ce document. Également, ce dernier semble se limiter au seul développement cognitif même si on mentionne l'importance du développement social. De plus, il a été créé pour les locuteurs de la langue anglaise.

Malgré l'intérêt que présentent ces travaux et le fait qu'ils prétendent s'appuyer sur le développement, ces derniers ne peuvent nous servir de fondement pour l'élaboration d'une progression. En effet, certains concernent exclusivement la langue anglaise et

---

<sup>14</sup> Voir la section 2.7.1 pour plus de détails sur les périodes.

ne peuvent être transposés directement à la langue française. Aussi, nous connaissons peu de détails sur les méthodologies employées pour élaborer ces différents travaux. De plus, les travaux présentés ne concernent que certains domaines de développement (cognitif, social, socio-affectif, moral) ou bien aucune précision n'est donnée à ce sujet. Les lectures effectuées dans le domaine du développement de la langue orale nous laissent croire que plusieurs domaines de développement sont impliqués dans le développement de la langue orale (Golder, Brassart et Gaonac'h, 1995 ; Tourrette et Guidetti, 2008). Un important travail d'analyse et de synthèse nous permettra de déterminer si c'est le cas.

### **1.5 L'état de la situation**

À ce jour, les différentes progressions proposées ont certaines limites dont celle de ne pas documenter rigoureusement les apprentissages stabilisés, les apprentissages en voie d'acquisition et les apprentissages à réaliser (Tardif, 2006). Cela fait en sorte que les enseignants n'ont souvent d'autres choix que de se fier à leur expertise et à leur jugement professionnel (Tardif, 2006 ; Love, 2009). En effet, « la "cohérence" effective de l'enseignement dépend souvent, de manière passive et quelque peu aléatoire, des moyens d'enseignement qui sont mis à disposition ou imposés, sans que soient fournis des repères [...] » (Aeby *et al.*, 2001, p. 13). Plus que jamais, les enseignants ont besoin de repères dans les apprentissages à l'oral afin de pouvoir enseigner et évaluer efficacement l'oral (Morin, 1997 ; Lafontaine *et al.*, 2007 ; Chartrand et De Koninck, 2009). Selon Safra, Hébrard et Thévenet (1999, p. 21), « on est généralement loin d'une évaluation qui permettrait d'adapter les situations à l'évolution des acquis et au rythme des enfants [...] ». Actuellement, « l'école est dépourvue de points de repère pour évaluer les prestations langagières des enfants et surtout leurs progrès » (Plane et Garcia-Debanc, 2004, p. 14). Les enseignants ont besoin d'une clarification des objets à enseigner en fonction du développement intégral des élèves. Ils réclament une progression des objets d'enseignement/



apprentissage de l'oral (Morin, 1997 ; Daunay, 2000 ; Aeby *et al.*, 2001 ; Jurado, 2005).

Pour élaborer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans, il est nécessaire de se référer à un solide cadre théorique. Les différents travaux qui s'appuient sur le développement des élèves et qui ont été répertoriés dans la section précédente ne peuvent servir à eux seuls de fondements à l'élaboration de notre progression. Il s'avère donc essentiel d'élaborer des fondements sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour construire une progression. Le premier fondement est une taxonomie<sup>15</sup> du développement de la langue orale. Il est également nécessaire de pouvoir répertorier et classer tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. L'utilisation d'une typologie se révèle être une solution efficace. Il importe également de déterminer le type de progression, c'est-à-dire la façon de concevoir la progression, en analysant les différents modèles théoriques concernant la progression.

Précisons également que la recension des écrits effectuée dans le cadre de cette thèse nous a permis de constater que, de façon isolée, plusieurs recherches empiriques ont été menées au cours des 40 dernières années sur les divers objets d'enseignement/apprentissage de l'oral tout en tenant compte des développements cognitif, affectif, social, perceptuel, psychomoteur et moral des élèves. Cependant, aucun travail de synthèse satisfaisant de ces recherches n'a encore été effectué afin de tenter de proposer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, sur une taxonomie du développement de la langue orale et sur une typologie. Il est pourtant essentiel de faire connaître les résultats de ces recherches qui concernent l'oral (Garcia-Debanc,

---

<sup>15</sup> Les termes « taxonomie » et « typologie » sont explicités aux sections 2.3 et 2.8.



2004). L'absence d'un important travail d'analyse et de synthèse sur le sujet pourrait expliquer cette zone d'ombre dans la didactique de l'oral. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral nécessitent donc, à partir des résultats de ces recherches empiriques, d'être sélectionnés et organisés en une progression qui s'appuie sur le développement intégral des élèves pendant toute la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de 6 à 17 ans<sup>16</sup> (Aeby *et al.*, 2001 ; CIIP, 2006 ; Bronckart et Chiss, 2007), et qui s'appuie sur une taxonomie du développement de la langue orale ainsi que sur une typologie. Une telle progression permettrait aux enseignants d'avoir accès à des résultats de recherche leur donnant les moyens d'enseigner l'oral et de l'évaluer en fonction du développement intégral des élèves, et ce, tout en assurant une progression des objets d'enseignement/apprentissage. Dans cette thèse, nous tenterons d'élaborer les fondements nécessaires, qui sont présentement absents ou insatisfaisants, pour construire une telle progression. Vouloir construire une progression sans de solides fondements tels qu'une taxonomie et une typologie ne permettrait pas de remédier aux problématiques précédemment nommées. De plus, tenter de construire une progression dans le cadre d'une thèse de doctorat en plus d'avoir à élaborer les fondements est beaucoup trop ambitieux et non réaliste compte tenu du fait que la didactique de l'oral est un domaine récent où tout est encore à construire. Pour ces raisons et parce que des limites de temps et d'espaces nous sont imposées dans le cadre de notre thèse, nous tenterons d'apporter notre contribution au domaine de la didactique de l'oral par l'élaboration des fondements nécessaires à l'élaboration

---

<sup>16</sup> Cette période couverte et encadrée par le MELS (2001, 2004 et 2007) permet l'apprentissage et le développement de la langue orale des élèves à partir des différents objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Plusieurs objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont travaillés pendant l'ensemble de la scolarité alors que d'autres le sont à des moments précis du développement. Puisque souvent ce sont les mêmes objets qui sont travaillés pendant toute la scolarité obligatoire, mais de façon plus approfondie, il est pertinent de créer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui touche les élèves de 6 à 17 ans. Il est important de spécifier que les élèves de 6 à 12 ans (primaire) consolident et développent la pratique de l'oral alors que les élèves de 12 à 17 ans (secondaire) analysent et gèrent principalement la langue orale (aspect pragmatique) (Cadet, 1998 ; CMEC, 2008 ; Daviault, 2011). De plus, des apprentissages, jusqu'à l'âge de 17 ans, ont été mis en évidence pour la langue orale et écrite (Gagné et Pagé, 1981 ; Dardier, 2004 ; Berman, 2005 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Daviault, 2011).

d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage qui s'appuie sur le développement intégral des élèves.

### **1.6 La question et les objectifs de recherche**

Comme il a été possible de le constater, beaucoup de travail reste à effectuer en ce qui a trait à la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. En effet, la recension des écrits effectuée jusqu'à maintenant a permis de montrer que la progression des objets d'enseignement/apprentissage est un problème actuel, d'ordre scientifique et didactique. Les différentes progressions (Charmeux, 1996 ; Maurer, 2001 ; Chartrand, 2008 ; MELS 2011a et 2011b ; Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012) qui ont été examinées nous ont permis de constater qu'elles ne tenaient pas compte du développement intégral des élèves ou qu'elles ne le faisaient pas de façon très explicite (CMEC, 2008), ce qui est pourtant essentiel pour assurer de véritables apprentissages (Troadec et Martinot, 2003 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Tardif, 2006 ; Nonnon, 2010). À la lumière des éléments de problématique présentés jusqu'à maintenant, il apparaît plus que pertinent que soit entrepris un travail approfondi pour permettre l'élaboration des fondements nécessaires à la construction d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans.

Dans le cadre de cette thèse, nous tenterons de répondre à la question de recherche suivante : Quels fondements permettent d'élaborer un modèle<sup>17</sup> de progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans?

---

<sup>17</sup> Nous utilisons le terme « modèle » tel qu'il est défini dans le processus d'anasynthèse (Legendre, 2005). Les modèles conceptualisés dans le cadre d'une recherche théorique (notre type de recherche) peuvent correspondre à des définitions, des typologies, des taxonomies, des progressions, etc. (Legendre, 2005).

Pour répondre à cette question de recherche, nous poursuivons trois objectifs spécifiques :

1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression afin de déterminer un type de progression;
2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale;
3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre, le cadre théorique, constitue le noyau même de notre thèse théorique (Gohier, 2011). En effet, comme l'indique Gohier (2011), le cadre théorique représente, pour la plupart des recherches théoriques en éducation, l'aboutissement du processus de recherche. À la fin d'une recherche, il est souvent très élaboré.

En ce qui concerne notre recherche doctorale, le cadre théorique présente une réflexion critique des fondements qui constituent les assises nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Il sera question des trois principaux types de progression, du développement intégral, de la taxonomie en éducation, des domaines de développement humain, du langage, de la langue, de la parole et des conduites discursives, du développement de la langue orale, des domaines du développement de la langue orale, de la typologie en didactique, de l'importance des disciplines contributives et, finalement, des acteurs concernés par notre recherche.

#### **2.1 Les principaux types de progression**

Comme explicitée précédemment, la progression est une attente des milieux scolaire et scientifique et elle est nécessaire en didactique du français, notamment en didactique de l'oral (Simard, 1997 ; Érard et Schneuwly, 2005 ; Simard *et al.*, 2010 ; Dumais, 2012b). Il est essentiel que les concepteurs et les formateurs disposent de modèles de progression pour baliser le parcours de formation des élèves et pour



évaluer leur trajectoire de développement (Sarrasin, 1984 ; Tardif, 2006 ; Nonnon, 2010).

En éducation, il existe plusieurs types de progression, c'est-à-dire de façons de concevoir la progression des objets d'enseignement/apprentissage. Nous avons recensé les trois types les plus souvent utilisés : la progression linéaire, la progression par accumulation (ou cumulative) et la progression spiralaire. D'abord, la progression linéaire est un type de progression qui répartit les objets d'enseignement/apprentissage du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare, du régulier à l'irrégulier (Chiss, 2000 ; Borg, 2001 ; Chartrand, 2009 ; Simard *et al.*, 2010 ; Gagnon et Énard, 2010). Il s'agit d'une progression axée sur une succession de performances portant sur des objets d'enseignement/apprentissage chaque fois différents. Pour ce qui est de la progression par accumulation, elle consiste à ce que chaque objet d'enseignement/apprentissage soit découpé en parties distinctes, puis recomposé successivement et isolément (CIIP, 2006 ; Simard *et al.*, 2010 ; Gagnon et Énard, 2010 ; Leclaire-Halté et Rondelli, 2010). L'étude de chaque partie d'un objet permet d'en connaître l'ensemble (Chartrand, 2008). Les objets d'enseignement/apprentissage sont traités de façon consécutive et les nouveaux objets s'empilent les uns sur les autres (Chartrand et De Koninck, 2009). Finalement, la progression spiralaire est axée sur le retour périodique des mêmes types d'objets d'enseignement/apprentissage, mais traités à des degrés d'approfondissement plus élevés (Perrenoud, 2003 ; CIIP, 2006 ; Dumortier, 2009 ; Simard *et al.*, 2010 ; Gagnon et Énard, 2010 ; Nonnon, 2010 ; Roubaud et Moussu, 2010 ; Dumais, 2012b). Elle consiste en un « approfondissement successif d'un même objet, enseigné dans des contextes différents et visant des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés » (Chartrand, 2009, p. 259). C'est ce type de progression qui est actuellement favorisé chez les didacticiens et dans la théorie vygotkienne puisqu'elle permet, pour des apprentissages précis, d'intégrer la progression linéaire ainsi que la progression par accumulation et parce qu'elle permet de tenir compte des contenus à enseigner, des



rythmes d'apprentissage différents et du développement intégral des élèves (Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Coste, 2000 ; Chartrand, 2008 et 2009 ; Simard *et al.*, 2010 ; Nonnon, 2010). Voyons maintenant la place du développement intégral dans le cadre de notre recherche.

## 2.2 Le développement intégral

Le développement est à la base de l'élaboration d'une progression (Tardif, 2006). Selon Nonnon (2010, p. 11), « pour les concepteurs et les praticiens, penser une progression engage une dimension épistémique, qui repose sur une analyse des objets d'enseignement (pour discerner leurs éléments et les hiérarchiser) et sur l'appréhension de leur difficulté d'appropriation par les élèves (en fonction du développement à un âge donné) ». Dans le cadre de cette recherche, comme le proposent Thévénaz *et al.* (2011) ainsi que Boyer (2012), nous souhaitons nous appuyer sur le développement de l'élève pour l'élaboration d'une progression puisque l'élève « se construit et se définit dans une dynamique de développement » (Benoît, 2000, p. 220). Nous entendons par développement un processus continu et graduel composé d'une succession d'étapes (Papalia et Olds, 1989 ; Stassen Berger, 2000 ; Chanquoy et Negro, 2004 ; Bouchard et Fréchette, 2011). Il comprend l'ensemble des changements qui surviennent au cours de la vie (Gallahue et Ozmun, 2006 ; Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques, 2012). Le développement désigne donc :

l'ensemble des changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès globalisant et structurant d'un individu. Il est aussi le processus d'évolution de l'[individu] à travers une séquence de stades particuliers et en interaction avec son milieu. Ces changements sont successifs et progressifs (Legendre, 1995, p. 140).

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous parlons plus précisément de « développement intégral ». Nous entendons par « développement intégral » un processus continu et progressif de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et

durables qui amène un progrès intégral et structurant dans toutes les dimensions de la personne pendant toute sa vie (Florin, 1995a ; Legendre, 1995 ; Bouchard, 2009). Cela sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes dans les domaines affectif, cognitif, conceptuel, expérientiel, moral, perceptuel, psychomoteur (appelé aussi physique) et social du développement humain (Mbondi, 1980 ; D'Hainaut, 1990 ; Legendre, 1995 et 2005 ; Pelletier, 2001 ; Navel, 2011 ; Paradis, 2013). Nous considérons le développement intégral comme un développement qui se produit tout au long de la vie, et ce, dans une perspective développementale (Thibaut et Rondal, 1996 ; Lefebvre et St-Pierre, 2011), c'est-à-dire selon des étapes de développement, ce qui est en opposition avec une approche par objectifs.

Tous les domaines du développement humain sont en cause dans le développement intégral d'un individu<sup>18</sup>. Les domaines du développement humain s'interinfluencent et s'intègrent les uns aux autres (Legendre, 2005 ; Lehalle et Mellier, 2005 ; Bouchard, 2009), mais certains interviennent à des degrés différents selon les développements concernés tout au long de la vie d'un individu (Ferland, 2004 ; Lehalle et Mellier, 2005). C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit de développements spécifiques où certains domaines du développement humain sont plus sollicités que d'autres. C'est le cas pour le développement spécifique qu'est le développement de la langue orale (Aimard, 1974 ; Kail, 2012). Voyons maintenant ce qui en est de la taxonomie en éducation.

---

<sup>18</sup> Nous traiterons à plusieurs reprises dans cette thèse des domaines de développement humain de façon indépendante. Tout comme Mbondi (1980), De Landsheere et De Landsheere (1992), Florin (1995a) et Legendre (2005), nous sommes conscient que la distinction entre les domaines est artificielle puisque l'être humain réagit comme un tout. « La division opérée revêt donc un caractère surtout didactique » (De Landsheere et De Landsheere, 1992, p. 67).

### 2.3 La taxonomie en éducation

Selon Legendre (1995 et 2005), pour expliciter le développement humain, il est nécessaire de se référer aux différents domaines taxonomiques et plus précisément à des taxonomies. L'ensemble des taxonomies<sup>19</sup> élaborées à ce jour couvre le développement intégral de l'individu, mais de nouvelles taxonomies sont nécessaires pour améliorer les taxonomies existantes et des domaines plus spécifiques nécessitent leur propre taxonomie, le développement de la langue orale par exemple (Hameline, 1978 ; Legendre, 1995). Dans certains domaines, il peut donc être « plus approprié de s'appuyer sur une taxonomie plus spécifique et pertinente » (Raïche, 2004, p. 31). Cela permet une compréhension plus éclairée du domaine (Legendre, 1995).

La taxonomie en éducation est une classification organisée, hiérarchisée et interreliée de phénomènes d'apprentissage ou de développement (De Landsheere, 1969 ; Hameline, 1978 ; Bailey, 1994 ; Benoît, 2000 ; Legendre, 1995 et 2005). La taxonomie est régie par un principe de complexité croissante (De Landsheere, 1969 ; Lambert, 1981 ; Benoît, 2000 ; Legendre, 2005). Elle permet de donner des points de repère sur des phénomènes d'apprentissage ou de développement. Elle contient une séquence d'indicateurs, d'indices ou de balises (Legendre, 1995). Elle a aussi pour fonction de « préciser quels comportements seront recherchés, installés, encouragés, renforcés, de préférence à d'autres » (De Landsheere et De Landsheere, 1992, p. 68). Elle permet donc de savoir quels comportements peuvent être attendus chez les élèves (Legendre, 2005). Pour les enseignants, cela permet « de fonder plus rationnellement

---

<sup>19</sup> Nous faisons référence aux taxonomies répertoriées dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005). C'est par un important travail d'analyse et de synthèse que ces taxonomies du développement de l'être humain ont été répertoriées. Seules « les taxonomies dont la validité théorique et l'utilité pratique ont été significativement démontrées par diverses recherches » ont été retenues (Legendre, 1995, p. 129). Malgré cet important travail effectué, nous avons refait une recherche dans les moteurs de recherche et dans différents ouvrages traitant de taxonomies afin de nous assurer qu'aucune taxonomie importante n'avait été oubliée et pour savoir si de nouvelles taxonomies avaient été élaborées. Cela nous a permis d'identifier une version plus récente de la taxonomie de Bloom (Krathwohl, 2002) et une adaptation de la taxonomie de Krathwohl (1964) par De Landsheere (1971). Voir section 2.8 pour plus de détails.



les choix des contenus et des démarches d'enseignement » (Gagné et Lazure, 1990, p. 527).

La taxonomie peut être destinée à analyser des objectifs existants dans les programmes ou les classes (De Landsheere et De Landsheere, 1992) ou à déterminer des objectifs (Mbondi, 1980). Elle est donc axée sur des objectifs à atteindre sans qu'il y ait nécessairement de repères dans le temps en ce qui concerne le développement de l'être humain. Dans ce cas, la taxonomie consiste en un ordonnancement de comportements à suivre pour permettre des apprentissages (Bloom, 1979). Elle se prête à plusieurs types d'apprentissages. C'est notamment le cas de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl, 1969). C'est ce que l'on pourrait nommer la taxonomie pédagogique (Minder, 1999) ou taxonomie des objectifs pédagogiques (Bloom *et al.*, 1969 ; Krathwohl, Bloom et Masia, 1964 ; Mbondi, 1980).

La taxonomie peut aussi être davantage développementale, c'est-à-dire qu'elle indique les grandes étapes ou les stades de développement de domaines du développement humain. Elle permet donc de situer les étapes ou stades de développement dans un domaine en précisant des repères dans le temps (des âges approximatifs) (Lehalle, Aris, Buelga et Musitu, 2004). Mentionnons qu'« un stade se situe toujours dans un système de stades et la théorisation du système de stades vise à mieux connaître les processus, les mécanismes et les facteurs d'évolution » (Lehalle et Mellier, 2005, p. 33). Il est important de spécifier que le ou les derniers stades ou étapes dans ce type de taxonomie peuvent apparaître à des âges très différents selon la taxonomie et ils peuvent n'être atteints que partiellement, ou même pas du tout, au cours de la vie des individus (Legendre, 2005). Dans le cadre de notre recherche doctorale, c'est ce deuxième type de taxonomie qui nous intéresse. Pour être en mesure d'élaborer une progression, il est nécessaire de s'appuyer sur une taxonomie qui permet d'établir les étapes du développement de la langue orale pendant toute la

scolarité obligatoire, soit de 6 à 17 ans, et ce, dans une perspective développementale tout en donnant des repères dans le temps (objectif 2). Ce type de taxonomie est désigné sous le nom de taxonomie développementale de l'être humain.

Il est important de préciser que la taxonomie joue un rôle essentiel en éducation. En effet, elle peut servir de fil conducteur à l'élaboration d'un programme ou d'une progression ainsi qu'au choix des apprentissages (objets d'enseignement/apprentissage) (Depover et Noël, 2005 ; Legendre, 2005). La taxonomie permet de tracer les grandes lignes des phénomènes d'apprentissage ou de développement, mais elle ne contient pas les contenus et objets d'enseignement/apprentissage, elle en est indépendante (De Landsheere et De Landsheere, 1992 ; Legendre, 2005). Dans le cadre de l'élaboration d'une progression, la taxonomie sert de fondement. C'est en ajoutant des objets d'enseignement/apprentissage provenant d'une typologie à une taxonomie que l'on est en mesure d'élaborer une progression. Tout comme la typologie, s'appuyer sur une taxonomie pour élaborer une progression est une attente des milieux scolaire et scientifique.

## **2.4 Les domaines du développement humain**

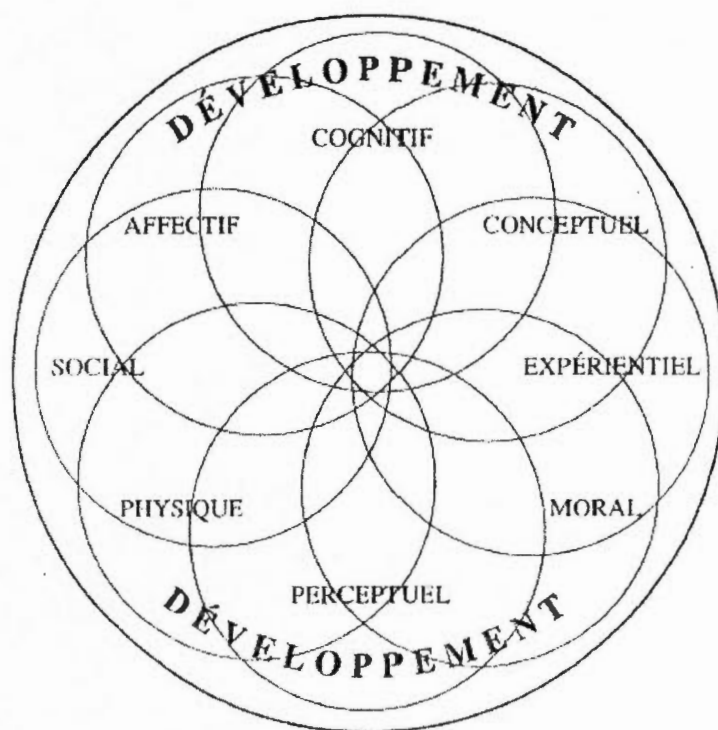
Le développement intégral d'un individu est couvert par l'ensemble des taxonomies (Legendre<sup>20</sup>, 1995 et 2005). Les taxonomies touchent au moins huit grands domaines du développement humain (aussi appelés domaines taxonomiques) : affectif, cognitif, conceptuel, expérientiel, moral, perceptuel, psychomoteur (appelé aussi physique) et social (Legendre, 1995 et 2005 ; Benoît, 2000 ; Paradis, 2013). Chaque domaine est plus ou moins directement relié aux autres (Lehalle et Mellier, 2005). Pour chacun des domaines, il existe généralement plus d'une taxonomie (Mbondi, 1980 ; Minder,

---

<sup>20</sup> Mentionnons que nous nous référons principalement à Legendre (1995 et 2005) pour cette section de la thèse puisqu'il a effectué une synthèse du développement humain et que cette dernière nous semble la plus complète. De plus, le travail effectué par Legendre découle d'un processus rigoureux d'anasynthèse qui est reconnu par la communauté scientifique en éducation.



1999), « favorisant ainsi l'individualisation des cheminements ainsi qu'une meilleure compréhension du secteur spécifique de développement » (Legendre, 1995, p. 128). La figure 2.1 présente les différents domaines possibles du développement de l'être humain qui s'interinfluencent et s'intègrent les uns aux autres (Legendre, 2005 ; Lehalle et Mellier, 2005 ; Bouchard, 2009). Les taxonomies associées à ces domaines sont explicitées plus loin.



**Figure 2.1 Les domaines du développement humain (Legendre, 1995, p. 127)**

Le domaine affectif concerne « le développement des sentiments, des émotions, des intérêts, des attitudes, des valeurs, des appréciations, du jugement, de la sensibilité et de la capacité d'adaptation; les objectifs qui mettent en relief un sentiment, une émotion, ou une idée d'acceptation ou de refus » (Legendre, 2005, p. 435). Selon Benoît (2000, p. 224), ce domaine est « concerné par tous les objectifs hiérarchisés

qui ont trait aux attitudes, aux intérêts, aux valeurs, aux appréciations et jugements, aux sentiments, à la capacité d'entrer en relation affective avec soi et avec les autres, ainsi qu'au pouvoir d'adaptation aux gens et aux événements ».

Le domaine cognitif « concerne le rappel des connaissances et le développement des capacités intellectuelles, c'est-à-dire l'acquisition et l'utilisation de savoirs » (Legendre, 2005, p. 435). Ce domaine est concerné « par les connaissances et les habiletés de base dans toutes les disciplines du savoir et par le perfectionnement des capacités intellectuelles qui permettent l'actualisation progressive des autres potentialités » (Benoît, 2000, p. 224).

Le domaine conceptuel « concerne le développement de la capacité d'abstraction, le sens de l'autoresponsabilité et le degré d'autonomie » (Legendre, 2005, p. 1355).

Le domaine expérientiel « concerne le développement de la capacité à transformer son expérience vécue en savoir personnel » (Legendre, 2005, p. 1355). Selon Benoît (2000, p. 225), c'est le domaine de « l'apprentissage expérientiel grâce auquel l'être humain observe et réfléchit sur ses expériences dans le but d'objectiver ses actions, de se réajuster et de prendre des décisions plus éclairées au regard du développement de ses potentialités ».

Le domaine moral est l'« ensemble des objectifs qui vise l'association de dimensions humaines à la connaissance, le développement d'un agir conforme à une pensée personnelle, intégrée et respectueuse des autres, la connaissance, la compréhension et l'appréciation critique des actions et de leurs conséquences pour l'entourage ainsi que la perception de règles et de principes fondamentaux à titre de ressources éducatives plutôt que de contraintes sociales » (Legendre, 2005, p. 436). Ce domaine vise « l'atteinte de l'autonomie morale et les niveaux hiérarchisés qui le constituent ».

s'appuient sur des dimensions relatives aux savoirs et habiletés acquis et perfectionnés dans les domaines affectif et cognitif » (Benoît, 2000, p. 225).

Le domaine perceptuel « concerne le développement sensoriel en vue de prises de conscience affinées des stimuli et des objets de l'environnement ainsi que de leurs qualités et de leurs relations » (Legendre, 2005, p. 437). Selon Benoît (2000, p. 225), il s'agit de « l'éducation à une attention plus perspicace à l'environnement dans le but d'en mieux apprécier les objets d'information perçus par les organes des sens ».

Le domaine physique ou psychomoteur est le développement de l'« habileté qui met en relief les mouvements du corps, [de] l'habileté musculaire ou motrice, [de] la manipulation de matériel ou d'objets, [...] [et de] quelque acte volontaire nécessitant une coordination neuromusculaire » (Legendre, 2005, p. 437). Ce domaine « couvre tous les objectifs relatifs au développement d'activités préoccupées des qualités physiques de l'être humain (force, vitesse, endurance, souplesse, etc.) et de sa dimension biologique » (Benoît, 2000, p. 224). Il implique aussi une représentation du corps et des mouvements, du contexte de leur réalisation et de leur signification (Mellier et Bullinger, 1999 ; Florin et Crammer, 2009).

Le domaine social « englobe le développement de la perception d'autrui, de l'interprétation de leurs intentions, de leurs sentiments, de leur rôle et de leur situation dans la société » (Legendre, 2005, p. 437). Il s'agit des « savoirs et [d]es habiletés qui permettent à l'individu d'être capable, non seulement d'entrer en relation avec son environnement humain et matériel, mais également de comprendre cet environnement et de pouvoir s'engager parce que se sentant solidaire de la collectivité » (Benoît, 2000, p. 224-225).

Selon Legendre (1995, p. 129), « l'ensemble des taxonomies constitue le panorama global du développement possible, connu actuellement, de l'être humain ». Chaque

taxonomie explicite les divers niveaux, étapes, paliers ou stades qu'il faut franchir successivement pour atteindre le plein développement dans un domaine. Une taxonomie peut donc servir de cadre d'évaluation du développement humain d'un élève dans un domaine particulier en plus de présenter les prochaines étapes du parcours de développement humain (Legendre, 1995 ; Benoît, 2000). Dans le cas de notre recherche, c'est une taxonomie spécifique du développement de la langue orale qui sera élaborée puisqu'il nous a été impossible d'en identifier une dans les nombreux écrits consultés. La taxonomie développée servira de repère quant au développement de la langue orale des élèves. Il est cependant important de spécifier que « chaque taxonomie présente une séquence d'indicateurs, d'indices, de balises dont le but est d'inspirer et de stimuler l'évolution dans un secteur particulier » (Legendre, 1995, p. 129). Ces stades peuvent varier d'un élève à un autre en ce qui concerne leur atteinte dans le temps. Ce sont souvent des approximations. Il est important de mentionner que les élèves ont des rythmes de développement et d'apprentissage propres, même s'ils ont le même âge chronologique (Not, 1993 ; Claes, 1995 ; Florin, 1995a ; Stassen Berger, 2000 ; Ferland, 2004 ; Bouchard, 2010 ; Bouchard et Fréchette, 2011 ; Daviault, 2011). Il peut donc y avoir des variations interindividuelles importantes (Godard, 1994 ; Florin, 1995a et 1999 ; Kail et Bassano, 2000 ; Chanquoy et Negro, 2004 ; Ferland, 2004 ; Lehalle et Mellier, 2005 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Daviault, 2011). « Toutefois, et à moins d'afficher des retards ou des troubles, les enfants suivront relativement la même séquence de développement, soit les mêmes étapes et dans le même ordre » (Bouchard, 2010, p. 13).

En s'inspirant des composantes de taxonomies de domaines différents, il est possible d'expliciter des caractéristiques spécifiques d'un individu (Legendre, 1995). Il est donc possible de mieux expliciter les différentes voies du développement humain en se référant à des taxonomies de différents domaines et en les combinant (Benoît, 2000). C'est ce que nous ferons afin d'élaborer notre taxonomie du développement de



la langue orale. Plusieurs taxonomies qui sont en lien avec le développement de la langue orale seront combinées pour élaborer une taxonomie de ce domaine spécifique de développement.

Les taxonomies peuvent être regroupées en cinq catégories : générale simple, générale composée, spécifique simple, spécifique composée et générale unifiée (Legendre, 1995 et 2005). La taxonomie générale simple est une taxonomie qui s'applique à l'ensemble des matières scolaires et qui concerne un seul domaine de développement particulier (Legendre, 1995 et 2005 ; Robidoux, 2006). La taxonomie générale composée est une taxonomie qui s'applique à l'ensemble des matières scolaires, mais qui concerne à la fois deux ou quelques domaines de développement humain indépendamment d'un contenu scolaire. La taxonomie spécifique simple est une taxonomie qui relie « un seul domaine de développement à un seul contenu ou à un seul ensemble de matières scolaires apparentées » (Legendre, 2005, p. 1321). La taxonomie spécifique composée est une taxonomie qui concerne un seul contenu, mais qui concerne deux ou quelques domaines de développement. Finalement, la taxonomie générale unifiée est une taxonomie générale (Tochon, 1988) qui concerne « trois domaines ou plus de développement (habituellement le cognitif, l'affectif et le psychomoteur) reliés à l'une, l'autre, quelques ou l'ensemble des matières scolaires » (Legendre, 2005, p. 1322). La taxonomie qui sera élaborée dans le cadre de cette thèse sera une taxonomie spécifique composée, ce que nous justifions à la suite.

Pour résumer la situation, rappelons que, de façon générale, les taxonomies permettent de décrire le développement de domaines généraux du développement (cognitif, affectif, etc.), mais aussi de domaines spécifiques du développement tels que le développement de la langue orale en français langue première. Plus précisément, les taxonomies développementales permettent de décrire les étapes de ces domaines spécifiques de développement (Legendre, 1995). À ce jour, les recherches recensées ne nous ont pas permis d'identifier une taxonomie spécifique du



développement de la langue orale en français langue première. Pour cette raison, nous élaborerons une taxonomie développementale du développement de la langue orale en français langue première pour les élèves de 6 à 17 ans à partir de différentes taxonomies existantes dans différents domaines du développement humain mentionnés précédemment. La taxonomie qui sera élaborée sera une taxonomie spécifique composée puisqu'elle touchera un seul contenu, la langue orale en français langue première, et puisqu'elle concernera plusieurs domaines du développement humain. Ce sont des taxonomies générales simples qui nous permettront d'élaborer notre taxonomie du développement de la langue orale. Un important travail d'analyse et de synthèse sera donc exécuté dans le but d'élaborer cette taxonomie développementale du développement de la langue orale en français langue première.

Il est important de spécifier que la combinaison de taxonomies apporte des repères de développement plutôt approximatifs alors que la recherche permet de mieux structurer et spécifier ces repères qui émanent de combinaisons (Legendre, 2005). Dans le cadre de notre recherche, la seule combinaison de taxonomies nous paraîtrait insuffisante pour expliquer le développement de la langue orale des élèves de 6 à 17 ans. Ce sont des recherches empiriques qui ont été menées au cours des 40 dernières années en lien avec la langue orale qui permettront d'enrichir la taxonomie, de la modifier et d'assurer un plus grand degré de scientificité. Les résultats des recherches empiriques sur le développement de la langue orale pourront apporter un éclairage supplémentaire et nécessaire en ce qui concerne la taxonomie qui sera élaborée et aussi en ce qui concerne la progression qui pourra découler de cette taxonomie et d'une typologie. Ces recherches permettront éventuellement de mieux définir la taxonomie qui sera créée et de la rendre moins arbitraire, en plus de permettre de déterminer les domaines du développement humain qui sont davantage concernés par le développement de la langue orale (voir section 2.7). Notre recherche permettra donc d'élaborer les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale, c'est-à-dire qu'elle fournira les domaines taxonomiques qui permettent de fournir des

repères de développement, mais ce sera à partir de recherches empiriques qu'il sera possible éventuellement de mieux préciser les étapes du développement de la langue orale en français langue première.

## **2.5 Le langage, la langue, la parole et la conduite discursive**

Avant d'aller plus loin, il nous paraît essentiel de faire la distinction entre « langage », « langue », « parole » et « conduite discursive » pour être en mesure de présenter de façon adéquate notre définition du « développement de la langue orale » et pour permettre de mieux comprendre les fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

### **2.5.1 Le langage**

Le langage, dans son usage courant, est qualifié de « mode de communication très varié » (Maingueneau, 1996, p. 4). Il concerne autant les signaux entre animaux que la programmation des ordinateurs (Maingueneau, 1996 ; Brousseau et Nikiema, 2001). Dans le cadre de notre thèse, nous nous intéressons au langage comme spécificité de l'être humain (Berthé, 2004 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Lemaire, 2006 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Daviault, 2011 ; Kail, 2012). Nous entendons par « langage » les moyens dont l'être humain dispose pour communiquer ou s'exprimer (Colletta, 2002 ; Legendre, 2005 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Lemaire, 2006 ; Plaisance, 2008 ; Pothier, 2011). Le langage est entendu comme une faculté qui permet à l'humain de concevoir et d'acquérir des systèmes de communication élaborés appelés « langues » (Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 2001 ; Polguère, 2003 ; Berthé, 2004 ; Daviault, 2011). Le langage comporte deux facettes : le langage réceptif (la compréhension) et le langage expressif (production) (Bouchard, 2009 ; De Weck et Marro, 2010 ; Blain-Brière, Bouchard, Éryasa et Boucher, 2012).

Dans cette thèse, c'est le langage oral qui nous intéresse plus particulièrement. Le langage oral<sup>21</sup> est un système complexe intégrant différentes composantes. Le nombre de composantes associées au langage et la façon de les présenter varient selon les auteurs du domaine. En effet, certains auteurs combinent des composantes (par exemple, la morphologie et la syntaxe deviennent la morphosyntaxe), alors que d'autres en omettent une ou plusieurs comparativement à d'autres encore. Par exemple, pour ce qui est de Bernicot (2002), de Sousa (2006), de Trehearne (2006), de Bernicot et Bert-Erboul (2009) et de Fisher et Doyon (2010), le langage compte cinq composantes : la sémantique, la syntaxe, la morphologie, la phonologie et la pragmatique. De leur côté, Blain-Brière *et al.* (2012) divisent le langage en cinq composantes associant la phonétique et la phonologie : phonétique et phonologie, morphologie, sémantique, syntaxe et pragmatique. En ce qui concerne Daviault (2011), six composantes font partie du langage : la phonologie, la phonétique, la syntaxe, la morphologie, la sémantique et le lexique. Pour Bouchard (2010), les composantes sont au nombre de sept et renvoient à la phonétique, à la phonologie, à la sémantique, au vocabulaire, à la syntaxe, à la morphologie et à la pragmatique. Ce sont quelques-unes des façons identifiées pour répertorier les composantes du langage.

Étant donné cette diversité de façons de répertorier les composantes du langage, nous nous référons à Bernicot (1998), Rondal (1998), Colletta (2000 et 2004a), Nuchèze et Colletta (2002), Cohen (2005), Delefosse (2008) ainsi qu'à Bernicot et Bert-Erboul (2009) pour répertorier les composantes puisque leur façon de faire permet de toutes les intégrer. Selon ces auteurs, le langage se divise en deux grandes catégories : le volet structural et le volet pragmatique.

---

<sup>21</sup> À partir de maintenant, lorsqu'il est question de « langage », nous faisons référence au langage oral.

### Le volet structural

Ce volet concerne les aspects structuraux du langage. Ce sont les composantes telles que la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique qui font partie de ce volet. Une bonne partie des acquisitions des aspects structuraux du langage se réalise de 0 à 5 ans avec l'entourage de l'enfant (de façon implicite), sans apprentissage explicite (Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Par la suite, « l'entrée à l'école élémentaire et l'apprentissage explicite de la langue écrite pèsent certainement sur les développements ultérieurs de la langue orale » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009, p. 71). Les composantes du volet structural continuent de se développer et d'être apprises après cinq ans, mais de façon beaucoup moins importante (CMEC, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Plessis-Bélair, 2010). En effet, l'essentiel des aspects structuraux du langage des élèves est acquis autour de cinq ans (Meresse-Polaert, 1969 ; Moreau et Richelle, 1997 ; Rondal, 1998 ; Florin, 1999 ; Colletta, 2004a ; Colletta et Pellenq, 2004 ; Plessis-Bélair, 2010). Les composantes du volet structural s'avèrent donc insuffisantes pour assurer le développement langagier des élèves du primaire et du secondaire (Bernicot, 2002 ; CMEC, 2008). Il est alors nécessaire de développer le volet pragmatique (Maurer, 2001 ; Bernicot, 2002 ; Delefosse, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Vanhille, 2009 ; Fisher et Doyon, 2010 ; Kail, 2012).

### Le volet pragmatique

Le volet pragmatique concerne le rapport entre le langage et son contexte d'utilisation, c'est-à-dire l'utilisation du langage en contexte (Bernicot, 1992 et 1998 ; Florin, 2003 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Bouchard, 2010). Il s'agit de la capacité à mettre en correspondance les éléments du volet structural et les caractéristiques des situations sociales (Bernicot, 2002 ; Blain-Brière *et al.*, 2012). Selon Marcos (1998), au fur et à mesure que l'enfant acquiert des codes pour communiquer (dimensions du volet structural du langage), il développe des capacités pour adapter au contexte



social l'utilisation de ces codes. Le volet pragmatique concerne donc les composantes qui permettent la maîtrise des usages du langage dans la communication (c'est le développement des capacités à communiquer et à adapter ses conduites langagières au contexte). Il s'agit de l'utilisation des composantes du volet structural pour communiquer de façon appropriée avec les autres selon le contexte (Blain-Brière *et al.*, 2012) et d'éléments spécifiques au volet pragmatique. Ces éléments spécifiques sont entre autres les relations entre les personnes (Rondal, 1998), la motivation psychologique du locuteur (Dubois *et al.*, 2001), les conduites discursives (Colletta, 2004b), les actes de parole (Dubois *et al.*, 2001 ; Delefosse, 2008 ; Doyon et Fisher, 2010), les conventions sociales (Maurer, 2001 ; Trehearne, 2006), les tours de parole et les formes de politesse (Bernicot, 2000 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Le volet pragmatique et ses composantes vont donc au-delà du mot et de la phrase, ils sont davantage « macroscopiques » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009, p. 90).

### 2.5.2 La langue

En ce qui concerne la langue, dans cette thèse, elle est considérée comme un code propre à une communauté linguistique, comme un système de règles et aussi comme un produit social (Leclerc, 1989 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois *et al.*, 2001 ; Daviault, 2011). Il s'agit d'un système abstrait « qui permet à des individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer » (Chevrie-Muller et Narbona, 2006, p. 418). Selon Pothier (2011, p. 77), « c'est ce qui fait qu'il existe une intercompréhension entre les divers locuteurs francophones, par exemple ». Le français, dont il est question dans cette thèse, est une langue au même titre que l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc. Ce qui rend la langue concrète, c'est l'usage que ses locuteurs en font.

Vers cinq ans, les enfants ont acquis, pour la plupart, les bases de leur langue maternelle (Plessis-Bélair, 2010 ; Kail, 2012). Il y a eu apprentissage du langage de



façon implicite. Cela se révèle cependant insuffisant pour assurer une maîtrise de la langue orale. C'est le rôle de l'école d'amener les élèves à maîtriser leur langue (Charmeux, 1996 ; Péroz, 2010) et à prendre une certaine distance face à la langue qu'ils utilisent afin de mieux la comprendre (Plessis-Bélair, 2010). Même si l'essentiel des aspects structuraux du langage des élèves est acquis autour de cinq ans (Meresse-Polaert, 1969 ; Moreau et Richelle, 1997 ; Rondal, 1998 ; Florin, 1999 ; Colletta, 2004a ; Colletta et Pellenq, 2004 ; Plessis-Bélair, 2010), un apprentissage explicite<sup>22</sup> de la langue orale doit être fait en lien avec ce volet et en ce qui concerne le volet pragmatique. Un apprentissage de ces deux volets est nécessaire, car pour être en mesure d'« utiliser une langue de façon adéquate, il est nécessaire de maîtriser l'ensemble des composantes de cette langue » (Plessis-Bélair, 2010, p. 18). Le développement de la langue orale ne réside donc pas seulement dans le volet structural, c'est-à-dire dans les aspects structuraux de la langue, mais aussi dans le volet pragmatique, plus précisément « [...] dans le contexte de la communication et dans le rapport entre la structure des énoncés et le contexte de la communication » (Bernicot, 2000, p. 47). Cet apprentissage de la langue orale nécessite du temps et se fait sur une longue période, c'est-à-dire pendant plusieurs années selon le développement de l'enfant et de l'adolescent (Wilhite, 1983 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Jisa et Strömqvist, 2002 ; Colletta et Pellenq, 2004 ; Coquet, 2005 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). En effet, « qu'un enfant utilise ou produi[se] certaines structures ou unités de la langue ne signifie pas qu'il le fasse de la même manière à des âges différents, de nombreuses années lui seront encore nécessaires pour développer ses compétences discursives et choisir les formes linguistiques adaptées à ses intentions de communication » (Florin, Véronique, Courtial, et Goupil, 2002, p. 21).

---

<sup>22</sup> Nous entendons par « apprentissage explicite » un apprentissage où l'élève est clairement informé qu'il devra se remémorer consciemment et volontairement tous les éléments ou une partie des éléments qui auront été présentés lors de la phase d'apprentissage (Fayol et Jaffré, 2008 ; Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol, 2012).

### 2.5.3 La parole

Pour ce qui est de la parole, il s'agit de la manifestation concrète de la langue (Leclerc, 1989 ; Polguère, 2003 ; Daviault, 2011 ; Pothier, 2011), c'est-à-dire « l'actualisation concrète du système abstrait qu'est la langue » (Brousseau et Nikiema, 2001, p. 21). La parole est propre à chaque individu (Aimard, 1974 ; Clas, 1983 ; Dubois *et al.*, 2001). Elle apparaît donc comme individuelle alors que la langue est sociale (Pothier, 2011). « La parole est l'acte concrètement réalisé (par l'individu), la manifestation physique et physiologique des données abstraites que sont le langage et la langue; elle correspond à la "mise en œuvre" du code » (Chevrie-Muller et Narbona, 2006, p. 418). Selon Cosnier et Brossard (1984), Bouvet (2001), Colletta (2002 et 2004a) et Batista (2012), la parole est multimodale puisqu'elle met entre autres en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire et tous les mouvements corporels produits par le locuteur. Elle fait également appel à des éléments extérieurs tels que la proxémie (espace) (Heddesheimer et Roussel, 1986 ; Garitte, 1998) et les supports visuels et auditifs (Dolz, Hanselmann et Ley, 2006 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). La parole prend donc « appui sur un ensemble de signaux corporels : mimiques, gestes, mais aussi contextuels : situations, relations » (Tribondeau-Langlois, 2009, p. 24). De plus, « si la langue connaît des règles strictes qui en font un outil de communication, la parole apparaît comme étant plus libre et plus sujette à diversion que la langue » (elle est propre à chaque individu) (Pothier, 2011, p. 78). Précisons que le terme « énoncé » est préféré à celui de « phrase » lorsqu'il est question de la parole (Reboul et Moeschler, 1998 ; Sahnoun, 2006 ; Rouayrenc, 2010b ; Le Cunff, 2011). L'énoncé concerne la réalisation concrète de la langue orale avec ses caractéristiques propres (Sahnoun, 2006).

Dans le cadre de cette thèse, il est question des fondements (type de progression, typologie et taxonomie) nécessaires à l'élaboration d'une progression qui s'appuie sur le développement intégral de l'élève. Cependant, toute progression qui pourra

découler de ces fondements aura pour objectif de déterminer des repères développementaux pour ce qui est du développement de la langue orale par l'entremise des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Les enseignants auront donc la possibilité de se référer à la progression pour connaître le développement de la langue orale en lien avec chacun des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pour les élèves de 6 à 17 ans. Les objets de l'oral observés et évalués le seront par l'entremise de la parole des élèves. En effet, ce qu'un enseignant pourra enseigner est la langue orale et ce qu'il pourra évaluer est la parole.

#### **2.5.4 La conduite discursive**

Selon Colletta (2004a, p. 33), il existe deux types d'usage de la parole : des usages dialogués (plurigérés et en dialogue à partir d'une structure d'échange) et des usages monologués (monogérés, hors du dialogue, hors d'une structure d'échange). Les usages dialogués « se concrétisent lors de prises de parole brèves, servent l'accomplissement d'actes de langage [de parole] (saluer, ordonner, demander, acquiescer, refuser, promettre, jurer, etc.) » (Colletta, 2004a, p. 14) et requièrent peu de marquages textuels comparativement aux usages monologués. Ces derniers se concrétisent davantage lors de prises de paroles plus longues, ils « servent à accomplir des actions langagières complexes organisées en séquences (raconter un événement, décrire un lieu, expliquer le fonctionnement d'un outil, justifier un point de vue, etc.) » (Colletta, 2004a, p. 14) et ils nécessitent l'emploi d'outils linguistiques qui proviennent de la textualité. Au début de la scolarité, l'enfant a majoritairement des usages dialogués (Charmeux, 1996) et sait accomplir la plupart des actes de parole (Colletta, 2004a). Plus il avance dans sa scolarité, plus il y a une « transition de la parole simple à la parole organisée en discours » (Colletta, 2004a, p. 15). Il y a transition du dialogue (échanger avec d'autres) au monologue (être capable de s'exprimer seul : expliquer un règlement, décrire une peinture, etc.), de l'acte de

parole à l'action langagière complexe, de l'énoncé au discours, ainsi qu'une transition des usages parlés aux usages écrits, ce qui a une influence sur la parole.

Colletta (2004a, p. 70) parle également d'actes simples et d'actes complexes. Les actes simples se réfèrent aux actes de paroles (questionner, demander, ordonner, refuser, etc.) alors que les actes complexes se réfèrent aux conduites discursives (raconter, décrire, expliquer, etc.) et sont décomposables en constituants séquentiels que nous appelons « procédés discursifs » (que l'on peut aussi appeler « opérations langagières » [Grandaty et Chemla, 2004, p. 184] ou « phénomènes discursifs » [Halté, 1989, p. 99], par exemple : réfuter, reformuler, etc.). Les actes complexes sont différents des actes simples (actes de parole) puisqu'ils sont dotés de propriétés référentielles particulières associées aux conduites discursives (par exemple, dans la narration, complexité de la trame événementielle et des relations temporelles) (Colletta, 2004a).

Dans les programmes de formation canadiens francophones, on demande aux élèves d'utiliser la parole par l'entremise des genres, des actes de parole ainsi que des stratégies d'écoute et de prise de parole. Ce ne sont pas des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. En fait, c'est l'utilisation d'objets de l'oral qui permet de mettre en pratique les genres, les actes de parole et les stratégies. Pour les stratégies et les actes de parole, il est possible de se référer directement aux objets du volet structural et du volet pragmatique de la langue orale pour les mettre en action. Par exemple, pour l'acte de parole « demander une information », on peut se référer aux objets de la dimension syntaxique : le type d'énoncé et le mode verbal peuvent intervenir. Pour ce qui est du genre en tant que tel, les objets qui peuvent être enseignés et évalués sont plus difficiles à cerner. Il faut donc identifier une unité plus petite qui permettra d'identifier des objets de l'oral. Ces objets pourront être intégrés à la typologie qui servira de fondement à une progression.

Le genre correspond à une forme conventionnelle, stable dans le temps et dans une culture donnée, constituée de séquences textuelles où l'une domine plus que les autres (Adam, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Chartrand, 2008). Un genre est donc habituellement hétérogène puisqu'il est composé de plus d'un type de séquences textuelles qui alternent entre elles (François, 1990 ; Adam, 1992). À l'instar d'Adam (1999, p. 665), nous entendons par « séquences » « des unités compositionnelles supérieures à la phrase-période, mais très inférieures [...] à l'unité globale que l'on peut appeler texte ». Un texte désigne « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1996a, p. 137).

Dans le cadre de cette thèse, nous nous référons à la typologie des séquences textuelles d'Adam (1992) pour tenter d'identifier une unité plus petite que le genre et qui permettra de déterminer des objets pour l'élaboration de notre typologie. La typologie d'Adam (1992) est celle qui revient le plus souvent dans les écrits et qui a été à la base de plusieurs programmes d'études canadiens. De plus, elle a fait ses preuves au cours des années puisqu'elle a permis de réunir d'une façon simplifiée l'ensemble des séquences textuelles. À partir d'un cadre théorique reposant sur les classifications des textes les plus traditionnelles, Adam (1992) a limité sa typologie à cinq séquences textuelles, tirées de catégories culturellement préexistantes : le récit, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue. Le principe de cette typologie consiste en « l'identification de prototypes séquentiels, à savoir en l'individuation dans un texte de séquences assez floues et opératoires, pouvant apparaître dans plusieurs textes de manière transversale donnant lieu à des mélanges de séquences » (Adam, 1992, p. 196). Cela permet que les prototypes narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal soient reconnus.



Selon Adam (1996), il y aurait des liens entre séquentialités à l'oral et à l'écrit malgré qu'il s'agisse de deux types de situations énonciatives. En effet, les mêmes séquences sont présentes, mais agissent différemment.

Dans une situation énonciative orale, le mode compositionnel dialogal-conversationnel étend son hégémonie sur tous les autres modes de composition. C'est lui qui assure l'enchâssement de séquences narratives monologiques (raconter oralement nécessite une véritable interruption du dialogue et l'établissement de zones discursives de transition). L'enchâssement de séquences descriptives est soumis à des règles comparables et ceci aboutit à une dialogisation de la procédure descriptive. L'enchâssement de séquences explicatives et argumentatives semble plus souple, les conduites argumentatives et explicatives sont seulement intégrées - et parfois perturbées - par la co-(ou pluri)construction d'un texte polygéré par les interactants. La polygestion de la conversation orale a des conséquences sur les possibilités d'extension des séquences-répliques monologiques. Dans les discours écrits, en revanche, les cinq types de séquences de base se trouvent à égalité. (Adam, 1996, p. 36).

Pour Dolz et Schneuwly (1998), les typologies des textes oraux et écrits en français qui adoptent des critères tels que les situations de communication peuvent être considérées comme des typologies discursives. En effet, pour Dolz et Schneuwly (1998, p. 66), « dans la mesure où l'on prend en considération les paramètres des situations de communication, on considère ces typologies comme typologies discursives ». La typologie d'Adam, en intégrant l'oral, tient compte de la situation de communication. Il est entre autres question des « paramètres situationnels » (Adam, 1997, p. 668). De plus, pour Grandaty (1998 et 2004), le concept de « conduite discursive » a à voir avec la notion de séquentialité telle que définie par Adam. Cependant, comme l'indiquent Grandaty (1998) et Grandaty et Chemla (2004, p. 186), « il ne s'agit en aucun cas de dire que la séquentialité écrite se retrouve linguistiquement de manière équivalente dans la conduite discursive orale correspondante. S'il y a lien entre oral et écrit, il n'y a pas superposition ». Lorsqu'il y a prise de parole dans les dialogues de la vie quotidienne, cela ne correspond pas

nécessairement à un schéma prototypique généré à partir de l'écrit (Roulet, 1999 ; Grandaty et Chemla, 2004). La parole, et plus précisément les conduites discursives, ne correspond pas en tout point à l'écrit, elle a ses propres particularités. Tel que l'affirme Adam (1992, p. 133), « ce ne sont pas la même syntaxe ni le même vocabulaire qui sont mis à l'œuvre dans un texte écrit et dans une conversation [...] ». Pour ces différentes raisons, nous retenons l'expression « conduite discursive » plutôt que « séquence textuelle ».

Dans le cadre de cette thèse qui s'intéresse à l'oral, il sera donc question de « conduites discursives » plutôt que de « séquences textuelles ». Les conduites discursives sont « des conduites de parole organisées en discours » (Colletta, 2004b, p. 311). Autrement dit, la conduite discursive est une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation (narrative, descriptive, argumentative ou explicative) (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Adam, 2005). Dans toute conduite discursive, il y a prise en compte des conditions de production et de réception ainsi que des formes d'organisation (Esperet, 1983 ; Mondada, 1999 ; Grandaty, 2002 et 2004). Chaque type de conduite discursive est composé d'une structure interne (par exemple, le schéma narratif) et de marques linguistiques (Esperet, 1990). Habituellement, la prise de parole (discours) met en jeu une conduite discursive dominante et d'autres conduites interviennent, mais dans une moindre mesure (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002 ; Adam, 2005). Une conduite discursive peut être menée et gérée par plusieurs personnes (polygérée) ou bien être menée et gérée par une seule personne (monogérée) (Grandaty, 1992 et 2001/2002). Chaque type de conduite discursive est composé de procédés discursifs (aussi appelés phénomènes discursifs et opérations langagières) et possède des caractéristiques structurales (organisation, constitution et structure interne). Ce sont ces éléments qu'il est possible d'enseigner.

Pour ce qui est du discours, nous le définissons comme une interaction langagière orale, faisant appel à la parole, ce qui inclut les conduites posturo-mimo-gestuelles et proxémiques (distance, espace), qui peut être dialogique (un discours qui est structuré par confrontation à des paroles provenant d'autres personnes) ou monologique (un discours clos sur sa propre organisation), spontané ou fabriqué, produit en direct ou en différé, qui prend en compte son destinataire ainsi que la situation et les conditions de sa production, et qui concerne le volet structural et le volet pragmatique (Roulet, 1985 et 1999 ; Grandaty, 1998 ; Adam, 1999 ; Nuchèze et Colletta, 2002 ; Colletta, 2004b ; Dumortier, 2009 ; Trofin, 2009 ; Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2013). Le discours est composé de conduites discursives. Selon Garcia-Debanc et Delcambre (2001-2002, p.13) :

la notion de conduite discursive permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction. Elle est à l'interface entre le cognitif et le langagier. Pour l'action en classe, cette notion est utile, dans la mesure où elle permet d'observer comment se construit l'objet de discours, quel cadrage du référent extralinguistique est opéré, tout cela dans un genre discursif donné, avec les contraintes linguistiques ou structurelles qui le caractérisent. Une situation d'interaction scolaire peut être décrite comme mettant en jeu une conduite discursive dominante (décrire un objet présent sous les yeux [...]), d'autres conduites intervenant chemin faisant [...].

Pour Esperet (1983), la conduite discursive se réaliserait à deux niveaux. Le premier niveau « comprendrait des mécanismes qui assureraient le monitoring de la conduite dans son ensemble » (Esperet, 1983, p. 181). Ces mécanismes « seraient activés au départ par la situation d'interlocution ; ils feraient appel à des représentations spécifiques à la conduite mise en œuvre : représentations des caractéristiques structurales de la catégorie discursive retenue, des règles sociolinguistiques définissant les contenus et formes linguistiques appropriés [...] » (Esperet, 1983, p. 181). Le deuxième niveau regrouperait « les processus de construction de la "textualité" (référenciation et cohérence) » (Esperet, 1983, p. 181). De plus, « c'est

aussi là que se placerait la gestion des aspects paralinguistiques et non verbaux qui contribuent à la "mise en scène" du discours » (Esperet, 1983, p. 181).

Étant donné la grande variété de genres et de sous-genres (Dimter, 1985 ; Bronckart, 1996b ; Adam, 1997 ; Chartrand, 2008 ; Bronckart et Bulea Bronckart, 2013) et les caractéristiques de chacun d'eux, il est difficile d'identifier des objets spécifiques de l'oral qui leur sont associés. Puisque les genres oraux sont composés de conduites discursives, il nous paraît plus réaliste de nous attarder à ces dernières plutôt qu'aux genres. La conduite discursive est moins globale que le genre, donc plus facilement identifiable, et elle est propre à l'oral, elle implique la prise en compte des conditions de production et de réception et elle tient compte de formes d'organisation (Grandaty, 2002). De plus, la conduite discursive se rapporte à cinq types (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal – le cinquième type, le dialogal<sup>23</sup>, étend son hégémonie sur les quatre autres types à l'oral, c'est-à-dire qu'il est toujours présent<sup>24</sup> et permet leur enchâssement) et les types ont des particularités propres appelées « procédés discursifs » (aussi appelées « opérations langagières » [Grandaty et Chemla, 2004, p. 184] ou « phénomènes discursifs » [Halté, 1989, p. 99]). Ces derniers sont en nombre limité et permettent de mettre « en œuvre des sous-ensembles de ressources d'une langue naturelle, ressources qui sont elles-mêmes finies ou limitées » (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013, p. 5). Par exemple, pour la conduite discursive de type argumentatif, des objets tels que la réfutation et la démonstration (Chartrand, 1995a) peuvent être enseignés et évalués. Ce sont des objets pour lesquels il est possible de déterminer une trajectoire de développement en

<sup>23</sup> Selon Adam (2011b), la conduite dialogale a pour particularité d'être composée de conduites discursives, mais aussi d'échanges. Un échange est une unité qui fait partie de la séquence dialogale et cette unité est plus petite que les conduites argumentatives, descriptives, explicatives et narratives. Il s'agit en fait d'actes de parole selon Kerbrat-Orecchioni (1990). Adam (2011b, p. 198) parle quant à lui de « clauses » puisqu'un « geste peut fort bien remplacer une intervention et constituer alors un élément de l'échange au même titre qu'un énoncé verbalisé ».

<sup>24</sup> La conduite dialogale peut être réalisée par plusieurs personnes ou par une seule personne qui se parle à elle-même (Benveniste, 1974 ; Adam, 2011b).



lien avec la langue orale. Également, comme la progression envisagée s'adresse avant tout à l'élève et à l'enseignant, il nous semble plus efficace de travailler avec une plus petite unité qui se retrouve dans tous les genres et qui est facilement observable. Mentionnons également que les recherches qui ont été menées concernant le développement de la langue des enfants et des adolescents se sont intéressées non pas aux genres, mais plutôt aux séquences textuelles et aux conduites discursives (Colletta, 2004a). Il existe peu de données de recherche quant au développement des conduites discursives à l'oral et lorsque des résultats de recherche sont disponibles, ils concernent principalement des opérations langagières propres aux conduites discursives. De plus, l'étude spécifique de conduites posturo-mimo-gestuelles a été souvent faite en lien avec le développement des conduites discursives. L'évolution des conduites posturo-mimo-gestuelles est très étroitement liée au développement de conduites discursives et les conduites posturo-mimo-gestuelles participent activement à l'organisation textuelle des discours (Colletta, 2004b). Autre élément important, le fait de travailler avec les conduites discursives ne va pas à l'encontre de l'enseignement par les genres. Au contraire, il est plutôt question de « complémentarité avec les genres oraux » (Grandaty, 1998, p. 114). Les conduites discursives sont présentes dans les genres (Colletta, 2004). Pour toutes ces raisons, l'unité utilisée lorsqu'il sera question d'usage de la parole complexe (Colletta, 2004a) sera la conduite discursive. Il nous paraît donc plus avantageux de tenter d'identifier des objets de l'oral pour la typologie du côté des conduites discursives plutôt que du côté des genres. De plus, lors d'une éventuelle construction d'une progression, des repères de développement seront plus facilement identifiables par l'entremise de conduites discursives que de genres.

En somme, les expressions « langage », « langue », « parole » et « conduite discursive » apparaissent comme quatre éléments distincts dans cette thèse et non comme des synonymes. C'est le développement de la langue (française, langue première) dans sa partie orale qui nous intéresse. La langue (française orale) est le

système de communication abstrait que permet le langage, alors que la parole est la réalisation concrète de la langue (française orale) par les élèves. La conduite discursive est une réalisation de la parole comme l'est l'acte de parole. Voyons maintenant précisément ce que nous entendons par « développement de la langue orale ».

## 2.6 Le développement de la langue orale

C'est le développement de la langue orale qui nous intéresse plus particulièrement puisque nous souhaitons élaborer une taxonomie du développement de la langue orale qui servira de fondement à une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous entendons par « développement de la langue orale » un processus continu et progressif de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès intégral et structurant de la langue orale d'un individu. Ce développement se fait autant par acquisition<sup>25</sup> (« opération ou action mentale inconsciente qui se déroule en milieu naturel » [Legendre, 2005, p. 8]) que par apprentissage (« opération consciente qui se déroule en milieu d'enseignement formel » [Legendre, 2005, p. 8]). Dans le cadre de cette thèse, pour ce qui est du développement de la langue orale, nous parlerons davantage d'apprentissage puisqu'il est question, comme le soutient Pothier (2011), de progression, de hiérarchisation et d'outillage didactique pour permettre ce développement. Nous avons choisi « langue orale » plutôt que « langage » ou « parole » comme qualificatif du développement pour l'élaboration de notre taxonomie puisque c'est le développement de la langue française à l'oral, de façon générale (chez l'ensemble des élèves), qui nous intéresse.

---

<sup>25</sup> Nous sommes conscient que la différenciation entre « acquisition » et « apprentissage » est contestée par certains chercheurs (Besse et Porquier, 1984 ; Ellis, 1994). Certains parleront plutôt d'apprentissage « implicite » et « explicite » (Ellis, 1994, Fayol et Jaffré, 2008 ; Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol, 2012). Nous faisons cependant cette distinction afin d'insister sur le fait que le développement de la langue orale qui découlera de notre modèle de progression se réalisera principalement dans un cadre didactique (par enseignement et apprentissage).

C'est par l'entremise de la parole (telle que nous l'avons définie) des élèves que les enseignants pourront observer les apprentissages des élèves et les évaluer.

De plus, le développement de la langue orale est un développement spécifique où certains domaines du développement humain sont plus sollicités que d'autres. En effet, une importante analyse des écrits nous a permis de déterminer que les domaines affectif, cognitif, moral, perceptuel, social et psychomoteur du développement humain jouent un rôle majeur dans le développement de la langue orale. Il appert que ce sont ces domaines du développement humain qui sont les plus susceptibles d'être utilisés pour créer une taxonomie du développement de la langue orale (objectif 2), taxonomie essentielle à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

## **2.7 Les domaines du développement humain intervenant dans le développement de la langue orale**

Dans le cadre de cette thèse, tel que mentionné précédemment, la taxonomie qui sera élaborée sera une taxonomie spécifique composée puisqu'elle touchera un seul contenu, la langue orale en français langue première, et puisqu'elle concernera plusieurs domaines du développement humain. Pour construire ce type de taxonomie, il est nécessaire de combiner plusieurs domaines de développement humain. Au regard des éléments présentés jusqu'ici dans cette thèse au sujet des taxonomies, des différents domaines du développement humain et à la lumière de l'analyse des écrits sur la question, il appert que ce sont des taxonomies générales simples du développement humain de six domaines qui pourraient le plus contribuer à l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale. Une multitude d'auteurs font état du lien entre le développement de la langue orale et certains des



domaines de développement. À la suite d'une analyse et d'une synthèse<sup>26</sup> de plus d'une cinquantaine d'écrits, il a été possible de déterminer les domaines du développement humain qui interviennent plus particulièrement dans le développement de la langue orale. Le tableau 2.1. présente ces six domaines ainsi que les auteurs sur lesquels nous nous appuyons pour déterminer ces domaines.

**Tableau 2.1**  
**Les domaines du développement humain qui interviennent plus particulièrement dans le développement de la langue orale**

Domaines	Auteurs
Cognitif	Piaget et Inhelder, 1966 ; Jocelyn, 1983 ; Florin, 1991 ; Ziarko, 1995 ; Moreau et Richelle, 1997 ; Tochon, 1997 ; Garitte, 1998 ; Pekarek, 1999 ; Aeby <i>et al.</i> , 2001 ; National Research Council, 2001 ; Tochon, 2001 ; Bernicot, 2002 ; Auriac-Peyronnet, 2003 ; Berthé, 2004 ; Colletta, 2004a ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Malcuit, Pomerleau et Bigras, 2006 ; Auriac, 2007 ; CMEC, 2008 ; Mettoudi, 2008 ; Trendel, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Plessis-Bélair, 2010 ; Kail, 2012
Affectif	Aimard, 1974 ; Jocelyn, 1983 ; Florin, 1991 ; Golder, Brassart et Gaonac'h, 1995 ; Ziarko, 1995 ; Tochon, 1997 ; Garitte, 1998 ; Pekarek, 1999 ; Douglas Brown, 2000 ; Tochon, 2001 ; Auriac-Peyronnet, 2003 ; Cosnier, 2003 ; Cohen, 2005 ; Aguado, 2006 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Malcuit, Pomerleau et Bigras, 2006 ; CMEC, 2008 ; Trendel, 2008 ; Sénéchal, 2012
Perceptuel	Florin, 1991 ; Ziarko, 1995 ; Moreau et Richelle, 1997 ; Ménard, 2002 ; Colletta, 2004a ; Cohen, 2005 ; Aguado, 2006 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Daviault, 2011
Psychomoteur	Jocelyn, 1983 ; Cosnier et Brossard, 1984 ; Florin, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1991 ; Ziarko, 1995 ; Moreau et Richelle, 1997 ; Cosnier, 2003 ; Colletta, 2004a ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Malcuit, Pomerleau et Bigras, 2006 ; Plaisance, 2008 ; April et Charron, 2013
Social	Golder, Brassart et Gaonac'h, 1995 ; Ziarko, 1995 ; Florin, 1999 ; Pekarek, 1999 ; Kail, 2000 ; Bernicot, 2002 ; De Pietro, 2002a ; Auriac-Peyronnet, 2003 ; Colletta, 2004a ; Cohen, 2005 ; Aguado, 2006 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006 ; Malcuit, Pomerleau et Bigras, 2006 ; Auriac, 2007 ; CMEC, 2008 ; Mettoudi, 2008 ; Trendel, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Florin et Crammer, 2009 ; Fisher et Doyon, 2010 ; Hugon et Le Cunff, 2011 ; Kail, 2012
Moral	CMEC, 2008

<sup>26</sup> Le processus d'analyse et de synthèse d'une cinquantaine d'écrits qui a permis d'identifier ces six domaines du développement humain se trouve au chapitre 3, méthodologie, à la section 3.3.



Le domaine moral a été peu relevé, à l'exception du CMEC (2008), comme un domaine du développement humain qui intervient plus particulièrement dans le développement de la langue orale. Cependant, à la lecture des différents écrits à propos des domaines du développement humain, il ressort que le développement moral serait étroitement lié aux développements cognitif, social et affectif, et que ces derniers permettraient le développement moral (Costanzo, 1973 ; Matesson, 1975 ; Artaud, 1985 ; Papalia et Olds, 1989 ; Panier Bagat, 1995 ; Benoît, 2000). Puisque ces trois domaines semblent jouer un rôle important dans le développement de la langue orale, il nous est permis de croire que le développement moral pourrait faire partie du développement de la langue orale. Du moins, il pourrait permettre l'établissement de certaines balises pour mieux élaborer la taxonomie du développement de la langue orale. Selon Lehalle *et al.* (2004), le développement moral est très important à l'adolescence, cette période constitue un moment déterminant dans ce développement. Ce domaine du développement humain pourrait sans doute nous fournir des repères pertinents pour les élèves de 12 à 17 ans. Notons également, selon De Pietro (2002a), que la dimension éthique devrait concerner le développement de la langue. L'éthique, tout comme la morale, fait partie des modes de régulation que l'on trouve dans la société (Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon, 2003 ; Belzile, 2008). Ces modes de régulation servent à contrôler les comportements des êtres humains dans une société, de façon à permettre, de manière saine, de vivre ensemble (Desaulniers et Jutras, 2006 ; Belzile, 2008). Dans le développement de la langue orale, ces modes de régulation jouent un rôle important pour permettre d'établir une communication avec autrui. En effet, selon Lehalle *et al.* (2004, p. 289), le développement moral fait « référence à des normes collectives ou à des principes personnels pour évaluer ce qui devrait déterminer les comportements en société et les rapports entre les personnes ». Cela semble donc avoir un lien avec le développement de la langue orale puisqu'entrer en contact avec les autres s'avère nécessaire dans certains types de communication. Le développement moral pourrait entrer en jeu, il

pourrait donc s'avérer un domaine pertinent pour l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale.

Les domaines conceptuel et expérientiel ne semblent cependant pas intervenir de façon directe dans le développement de la langue orale à la lumière des auteurs consultés. En effet, après avoir exploré plus d'une cinquantaine d'écrits en lien avec le développement de la langue orale, nous sommes arrivé à une saturation des données. La consultation de nouvelles références ne nous permettait pas d'identifier d'autres domaines de développement. Le fait que ces deux domaines n'aient pas été répertoriés ne signifie pas qu'ils soient complètement absents du développement de la langue orale, mais simplement qu'ils n'interviennent pas de façon significative. Pour cette raison, nous ne tiendrons pas compte des taxonomies de ces deux domaines pour l'élaboration de notre taxonomie du développement de la langue orale.

Un important travail d'analyse et de synthèse des taxonomies des six domaines de développement répertoriés nous permettra de déterminer si les taxonomies de ces domaines peuvent être utilisées pour élaborer notre taxonomie du développement de la langue orale (objectif 2). Voyons maintenant les taxonomies générales simples des six domaines du développement humain précédemment nommés, domaines ayant des implications directes dans le développement de la langue orale. Ces taxonomies seront analysées et discutées au chapitre 4.

### **2.7.1 Le développement cognitif**

Nous entendons par développement cognitif la transformation et l'organisation des structures intellectuelles qui influent sur l'apprentissage, sur le développement du langage, sur la mémoire, etc. (Papalia et Olds, 1988 ; Stassen Berger, 2000 ; Legendre, 2005 ; Lemaire, 2006). Le développement cognitif se réfère donc au processus de développement d'un ensemble de capacités et de connaissances liées à

l'organisation de la pensée (Gaux et Boujon, 2007 ; Bigras, Lemire et Tremblay, 2012). Selon les lectures effectuées, de nombreux auteurs se sont intéressés au développement cognitif. Deux théories d'auteurs phares ont été retenues puisqu'elles sont à la base d'une multitude d'autres théories basées sur leurs fondements. Il s'agit des théories développées par Piaget et par Vygotski. Nous avons fait le choix de limiter nos explications à ces deux théories du développement pour les raisons suivantes (d'autres taxonomies du développement cognitif seront présentées plus bas). Premièrement, ces deux théories touchent plus spécifiquement le développement du langage, ce qui n'est pas le cas de toutes les autres théories du développement cognitif. Ensuite, elles permettent de préciser la façon dont nous concevons l'apprentissage dans le cadre de notre progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (en lien avec la théorie de Vygotski).

### La théorie piagétienne

Dans sa théorie, Piaget (1963) distingue nettement le développement et l'apprentissage. Pour Piaget, le développement (la maturation) est un préalable à l'apprentissage. Selon lui, le développement porte sur la construction d'outils de pensée, d'invariants opératoires qui serviront de base aux apprentissages ultérieurs. Dans la théorie piagétienne, le développement cognitif du sujet est réalisé seul et est dépendant de son développement biologique et neurologique. Pour Piaget, l'apprentissage reste une relation privée entre un sujet et les objets, la tâche et le problème. Les relations sociales entre pairs ou avec un éducateur ne sont pas prééminentes dans le développement cognitif. Dans cette théorie, les processus cognitifs se développent selon une suite ordonnée de périodes et de stades grâce au processus de l'adaptation. Ce dernier comporte deux conduites fondamentales : l'assimilation (appréhender et aborder le monde à partir des capacités cognitives que l'enfant possède déjà) et l'accommodation (modifier les comportements et les raisonnements pour tenir compte d'une nouvelle situation). Le développement



cognitif naît d'une constante adaptation de l'individu à son environnement par l'assimilation et l'accommodation ; il est alors question de régulations internes (Gormly et Brodzinsky, 1994 ; Gaonac'h et Golder, 1995). Mentionnons que même si Piaget n'a pas étudié précisément les aspects sociaux et affectifs du développement, il considère qu'ils constituent un facteur « énergétique » et que les aspects cognitifs et affectifs sont « irréductibles, indissociables et complémentaires » (Piaget et Inhelder, 1966, p. 20).

Dans la théorie piagétienne, le développement cognitif s'effectue graduellement et il se découpe en grandes périodes et en stades (Piaget et Inhelder, 1966). Une période de développement cognitif correspond à un fonctionnement cognitif spécifique (Bouchard, 2009) et « les stades marquent les différentes phases de la construction des opérations mentales » (Perraud, 1996, p. 61), c'est-à-dire des périodes développementales. Quatre grandes périodes marquent le développement cognitif selon Piaget (1963 et 1972 ; Legendre-Bergeron et Laveault, 1980 ; Cloutier, 1996 ; Bouchard, 2009). Tout d'abord, il y a la période sensorimotrice (0 à 2 ans environ<sup>27</sup>). Elle est marquée par le développement des fonctions sensorielles et motrices. Les bébés comprennent le monde principalement grâce à leurs sens et à leurs actions motrices. Cette période est aussi caractérisée par l'apparition progressive du langage. La période sensorimotrice se divise en six stades : c'est le passage d'une activité dominée par les réflexes à la naissance à une activité de résolution de problèmes par représentations mentales. Ensuite, nous retrouvons la période préopératoire (2 à 6-7 ans environ). Elle est caractérisée par la formation progressive des concepts, l'émergence du raisonnement et l'égoïsme. Cette période comprend deux

---

<sup>27</sup> Lorsque des périodes d'âges sont présentées dans notre thèse, ce sont toujours des approximations. Même si nous avons consulté les ouvrages à la source des théories et des taxonomies présentées, les périodes d'âges variaient souvent d'un ouvrage à un autre pour un même auteur et entre différents auteurs. Pour cette raison, il est important de spécifier que les âges sont approximatifs et tentent de respecter les périodes déterminées par les auteurs qui ont élaboré la théorie ou la taxonomie. De plus, il est important de rappeler que le développement d'un enfant à un autre peut varier beaucoup, d'où le grand écart pour la plupart des périodes d'âges présentées dans cette thèse.



stades : la pensée symbolique (2 à 4 ans environ) et la pensée intuitive (4 à 6-7 ans environ). Dans le premier stade, la pensée symbolique, l'enfant peut se représenter une image même en son absence. Il utilise des symboles pour se représenter le monde. C'est aussi l'apparition des premiers schèmes verbaux ; il y a développement du langage. C'est donc l'ouverture à un système de symboles conventionnels permettant de communiquer. Dans le deuxième stade, la pensée intuitive, la pensée repose sur les intuitions de l'enfant et non sur son raisonnement logique. L'enfant est centré sur son point de vue, puisqu'il n'a pas la capacité d'adopter une autre perspective que la sienne dans l'espace. Graduellement, l'enfant peut considérer séquentiellement (une à la fois) plus d'une perspective. Il y a également évolution du langage. Ensuite, nous retrouvons la période des opérations concrètes (6-7 à 11-12 ans). L'enfant se décentre de lui-même et il peut réaliser des opérations mentales lorsque ces dernières portent sur des réalités tangibles pour lui, c'est-à-dire des situations réelles et concrètes. L'enfant commence à passer du particulier au plus général (il peut organiser des objets en classes et en sous-classes). Finalement, nous retrouvons la période des opérations formelles (11-12 ans et plus). L'enfant peut faire des opérations mentales lorsqu'il fait face à des réalités concrètes, mais aussi abstraites. Il peut faire des hypothèses. Dans cette période, les enfants peuvent traiter plus de deux catégories de variables à la fois (plus de deux perspectives à la fois). Les quatre périodes présentées sont associées à des âges approximatifs. Cela signifie qu'un enfant peut atteindre un stade ou une période plus lentement ou plus rapidement, mais l'ordre de développement demeure toujours le même (Piaget et Inhelder, 1966). Il y a donc une hiérarchie entre les périodes, car chaque étape est nécessaire pour passer à la suivante (Piaget, 1963 ; Bouchard, 2009 ; Rigal, Abi Nader, Bolduc et Chevalier, 2009). Le tableau 2.2 présente une synthèse de la taxonomie de Piaget.

**Tableau 2.2**  
**Synthèse de la taxonomie du développement cognitif de Piaget**

<b>Développement cognitif</b>
<b>Piaget (1963 et 1972) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Période sensorimotrice (0 à 2 ans environ) <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 L'exercice des réflexes</li> <li>1.2 Réactions circulaires primaires</li> <li>1.3 Réactions circulaires secondaires</li> <li>1.4 Coordination des schèmes secondaires</li> <li>1.5 Réactions circulaires tertiaires</li> <li>1.6 Résolution de problèmes par représentations mentales</li> </ol> </li> <li>2. Période préopératoire (2 à 6-7 ans environ) <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 La pensée symbolique (2 à 4 ans environ)</li> <li>2.2 La pensée intuitive (4 à 6-7 ans environ)</li> </ol> </li> <li>3. La période des opérations concrètes (6-7 à 11-12 ans)</li> <li>4. La période des opérations formelles (11-12 ans et plus)</li> </ol>

### La théorie vygotskienne

Pour Vygotski (1934/1985), contrairement à Piaget, les processus de l'apprentissage précèdent les processus de développement. Le développement se traduit par l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique et s'opère toujours par une différenciation grâce à l'articulation et à la réorganisation de fonctions psychiques déjà existantes. Pour Vygotski, les facteurs extérieurs, dont notamment l'entourage et la culture, ont un rôle prépondérant dans le développement cognitif de l'enfant (Bruner, 1990 ; Gaonac'h et Golder, 1995 ; Garitte, 1998 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Godefroid, 2008). En effet, il existe une relation importante entre un niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage de l'élève (Vygotski, 1934/1985). Deux niveaux de développement peuvent expliquer cette relation. Le premier niveau est le développement actuel de l'apprenant qui correspond à la capacité de l'élève à réaliser seul des activités, sans aide. Ce niveau est le degré

de développement atteint par les fonctions psychiques de l'élève (Vygotski, 1934/1985). Le deuxième niveau est la zone proximale de développement. À ce niveau, l'élève construit personnellement ses connaissances lors d'interactions avec d'autres personnes (Vygotski, 1934/1985 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003 ; Bodrova et Leong, 2012). Le développement cognitif, qui joue un rôle important dans le développement de la langue orale, prend place chez l'élève lorsqu'il participe à des interactions sociales. Ces interactions ne sont structurantes intellectuellement que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre partenaires, c'est-à-dire qu'il y a construction des savoirs par la confrontation de ce qui est déjà connu à de l'inconnu, et ce, par l'entremise d'un parent, d'élèves, de l'enseignant ou de tout autre intervenant (Mugny, 1985 ; Dolz et Schneuwly, 1996 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Guidetti, 2002). C'est donc un conflit sociocognitif (concept développé par Perret-Clermont [1979] et Doise et Mugny [1981]) entre deux ou plusieurs personnes qui engendre une nouvelle coordination cognitive (Villepontoux, 1992 ; Lafontaine et Le Cunff, 2006 ; Lafontaine et Blain, 2007). Selon Vygotski (1934/1985), les deux niveaux de développement s'appliquent au développement de la langue orale. Le développement de la langue orale de l'enfant peut se faire seul et à l'aide d'autres personnes.

En ce qui concerne l'enseignement et le développement de l'enfant, selon la théorie vygotkienne<sup>28</sup>, il est impossible de faire coïncider le programme scolaire avec le développement de l'enfant (Vergnaud, 2000). Selon Vygotski (1934/1985, p. 267), « le développement n'est pas subordonné au programme scolaire, il a une logique interne. [...] L'existence d'une parfaite correspondance entre l'un et l'autre processus tiendrait du miracle ». « Le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre

<sup>28</sup> Mentionnons qu'aucune taxonomie n'est présentée pour la théorie vygotkienne compte tenu des informations mentionnées précédemment (on ne retrouve pas d'étapes précises du développement cognitif pour les élèves de 6 à 17 ans). Nous sommes toutefois conscient, dans la théorie vygotkienne, des moments de développement du langage : émergence du langage et de la pensée ; langage égocentrique ; langage intérieur et pensée verbale (Vygotski, 1934/1985 ; Bodrova et Leong, 2012).

l'activité didactique développée à l'école » (Vygotski, 1985, p. 116). Dans les milieux scolaires, il est donc nécessaire de mettre en place des dispositifs qui permettent de tenir compte du développement cognitif de chaque élève. La progression de type spiralaire peut être l'une de ces solutions (Bruner, 1960 ; Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Coste, 2000 ; Chartrand, 2008 et 2009). En effet, elle permet que les mêmes objets d'enseignement/apprentissage soient repris au cours d'une même année, d'un cycle ou de toute la scolarité obligatoire, mais en approfondissant toujours davantage l'enseignement et en permettant aux élèves d'exercer les objets d'enseignement/apprentissage dans des contextes différents et toujours de plus en plus exigeants (Simard *et al.*, 2010 ; Viola, Dumais et Messier, 2012). De cette façon, les élèves peuvent approfondir leurs apprentissages à leur rythme, ce qui permet de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève. En favorisant une progression spiralaire, les élèves peuvent revenir sur les mêmes apprentissages à plusieurs reprises et les améliorer, et ce, peu importe leur stade de développement. Précisons que les stades de développement sont des repères et des balises pour guider l'enseignant dans ses observations des élèves et dans ses interactions avec eux, et ce, afin de favoriser leurs apprentissages. Les stades de développement permettent également de mieux guider l'enseignant dans l'évaluation des élèves.

#### D'autres taxonomies du domaine cognitif

Puisque cette thèse se doit d'être la plus exhaustive possible, nous présentons d'autres taxonomies générales simples du domaine cognitif, en plus de celle de Piaget, qui ont été recensées. Une analyse (chapitre 4) nous permettra de savoir si elles peuvent être retenues pour l'élaboration de notre taxonomie. Il s'agit des taxonomies du domaine cognitif de D'Hainaut (1985), de Gagné (1965), de Gerlach et Sullivan (1967), de Guilford (1958), de Bloom élaborée par Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl



(1956 et 1969), de Krathwohl<sup>29</sup> (2002) (nouvelle taxonomie de Bloom), de De Block (1975) et de Palkiewicz (1986) (sur la connaissance). Étant donné l'espace imparti, cela nous oblige à présenter de façon abrégée chacune des taxonomies dans les tableaux 2.3 et 2.4 ainsi que pour l'ensemble des taxonomies de ce chapitre.

**Tableau 2.3**  
**Synthèse des taxonomies du développement cognitif (partie 1)**

<b>Développement cognitif</b>			
<b>D'Hainaut (1985) :</b>	<b>Gagné (1965) :</b>	<b>Gerlach et Sullivan (1967) :</b>	<b>De Guilford (1958) :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reproduction</li> <li>– Conceptualisation</li> <li>– Réception</li> <li>– Expression</li> <li>– Application</li> <li>– Exploration</li> <li>– Mobilisation</li> <li>– Résolution de problèmes</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apprentissage des signaux</li> <li>2. Apprentissage stimulus-réponse</li> <li>3. Enchaînement</li> <li>4. Associations verbales</li> <li>5. Discriminations</li> <li>6. Apprentissage de concepts</li> <li>7. Apprentissage des règles</li> <li>8. Résolution de problèmes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier</li> <li>2. Nommer</li> <li>3. Décrire</li> <li>4. Construire</li> <li>5. Ordonner</li> <li>6. Démontrer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. Opérations               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cognition</li> <li>2. Mémoire</li> <li>3. Production divergente</li> <li>4. Production convergente</li> <li>5. Évaluation</li> </ol> </li> <li>II. Produits               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unités</li> <li>2. Classes</li> <li>3. Relations</li> <li>4. Systèmes</li> <li>5. Transformations</li> <li>6. Implications</li> </ol> </li> <li>III. Contenus               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Figuratifs</li> <li>2. Symboliques</li> <li>3. Sémantiques</li> <li>4. Comportementaux</li> </ol> </li> </ol>

<sup>29</sup> Il s'agit d'une traduction libre de la taxonomie de Krathwohl (2002) qui est une révision de la taxonomie de Bloom. En plus des dimensions présentées dans le tableau 2.3, cette taxonomie inclut une nouvelle dimension en parallèle : « the Knowledge dimension ». Cette dernière comprend quatre composantes : « factual knowledge », « conceptual knowledge », « procedural knowledge » et « metacognitive knowledge » (Krathwohl, 2002, p. 214).

**Tableau 2.4**  
**Synthèse des taxonomies du développement cognitif (partie 2)**

<b>Développement cognitif</b>			
<b>Bloom <i>et al.</i> (1956 et 1969) :</b>	<b>Krathwohl (2002) :</b>	<b>De Block (1975) :</b>	<b>De Palkiewicz (1986) :</b>
1. Acquisition des connaissances 1.1. Connaissance des données particulières 1.2. Connaissances des moyens permettant l'utilisation des données particulières 1.3. Connaissances des représentations arbitraires 2. Compréhension 2.1. Transposition 2.2. Interprétation 2.3. Extrapolation 3. Application 4. Analyse 4.1 Recherche des éléments 4.2 Recherche des relations 4.3 Recherche des principes d'organisation 5. Synthèse 1.1 Production d'une œuvre personnelle 1.2 Élaboration d'un plan d'action 1.3 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites 6. Évaluation 6.1 Critique interne 6.2 Critique externe	1. Se souvenir 1.1 Reconnaître 1.2 Se rappeler 2. Comprendre 2.1 Interpréter 2.2 Exemplifier 2.3 Classer 2.4 Résumer 2.5 Dédire/Inférer 2.6 Comparer 2.7 Expliquer 3. Appliquer 3.1 Exécuter 3.2 Implanter 4. Analyser 4.1 Différencier 4.2 Organiser 4.3 Attribuer 5. Évaluer 5.1 Vérifier 5.2 Critiquer 6. Créer 6.1 Générer 6.2 Planifier 6.3 Produire	I. Phase du processus d'apprentissage (méthodes) 1. Savoir 2. Comprendre 3. Appliquer 4. Intégrer II. Contenus 1. Faits 2. Concepts 3. Relations 4. Structures 5. Méthodes 6. Attitudes III. Élève (formation) 1. Transfert à l'intérieur d'une branche 2. Transfert plus général : domaines scientifique, technique, social, éthique, moral 3. Relations	1. Connaissance empirique 1.1. Identifier 1.2. Nommer 1.3. Décrire 1.4. Mémoriser 2. Connaissance intellectuelle 2.1. Classer 2.2. Ordonner 2.3. Relier 2.4. Interpréter 2.5. Transposer 3. Connaissance rationnelle 3.1. Analyser 3.2. Inférer/induire 3.3. Dédire 3.4. Juger 3.5. Généraliser 4. Connaissance décisionnelle 4.1. Construire 4.2. Décider 4.3. Anticiper 4.4. Solutionner 4.5. Simuler

### 2.7.2 Le développement du langage

Le développement du langage, qui inclut le développement de la langue orale, est un domaine spécifique du développement humain. Sans faire partie des huit grands domaines du développement humain abordés précédemment dans cette thèse, nous le présentons tout de même étant donné son importance dans ce travail de recherche.

Selon plusieurs auteurs (Cordier, 1994 ; Stassen Berger, 2000 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Berthé, 2004 ; Chanquoy et Negro, 2004 ; Lemaire, 2006 ; Daviault, 2011 ; Kail, 2012), ce développement est en lien étroit avec le développement cognitif. En effet, selon Piaget et Vygotski, le développement cognitif joue un rôle important dans le développement du langage. Ce dernier est vu de deux façons différentes selon Piaget et Vygotski. Ces deux visions sont présentées dans cette section et nous présentons également la théorie de Chomsky, une théorie incontournable du développement du langage.

#### Piaget

En ce qui concerne plus précisément le développement du langage, Piaget (1948) affirme qu'il résulte d'une construction progressive où se combinent l'expérience et la maturation interne. Selon cet auteur, le langage est un produit de l'intelligence et non pas un apprentissage au sens behavioriste du terme. Le langage n'est ni totalement acquis ni totalement inné pour Piaget. Contrairement à Chomsky (1979), Piaget ne croit pas qu'il existe des compétences mentales innées, inscrites dans le cerveau de l'homme, qui expliquent notamment ses capacités linguistiques universelles. Ce que Piaget considère comme inné, ce sont l'assimilation et l'accommodation propres au développement du langage (Lemieux et Sanchez-Martinez, 2002). Pour Piaget, si le langage apparaît à un âge donné, ce n'est pas seulement par une sorte de maturation interne. Selon lui, l'apparition du langage a été préparée par plusieurs étapes du

développement intellectuel, dont l'intelligence sensori-motrice qui se développe au cours des deux premières années de la vie. « Le tâtonnement physique expérimental permet à l'enfant de découvrir les objets, puis leurs relations, pour enfin accéder à une faculté d'abstraction dont le langage est une des expressions » (Dortier, 1999, p. 20). Pour Piaget, le développement du langage est donc l'expression d'une intelligence générale qui se développe par périodes et par stades.

### Vygotski

Pour ce qui est du développement du langage et de la pensée, Vygotski a une vision différente de Piaget. Pour Piaget (1948), le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel au social et la cognition permet le développement du langage. Pour Vygotski (1934/1985), au contraire, le développement s'effectue du social vers l'individuel et le langage permet le développement cognitif. En effet, pour ce dernier, le langage se développe à partir de la dimension sociale (le langage en tant que communication), il devient le langage de l'enfant (utilisé explicitement pour guider ou contrôler les conduites) pour arriver au langage intérieur qui sert à réguler les propres actions et conduites du sujet (Berthé, 2004 ; Day, 2009). L'enfant se parle donc à lui-même d'abord à voix haute, puis, en vieillissant, ce langage s'intériorise. Le développement du langage procède donc du social, dans des interactions avec l'entourage de l'enfant lorsqu'il y a conflit sociocognitif, vers l'individuel. L'interaction entre l'enfant et son milieu constitue le moteur du développement du langage (Florin, 1995b et 1999).

### Chomsky

En ce qui concerne Chomsky (1979), celui-ci s'est principalement intéressé au développement du langage. Sa théorie s'oppose à celle de Piaget. Selon Chomsky (1979), il existe des compétences mentales innées, inscrites dans le cerveau de



l'humain, qui expliquent notamment la capacité des bébés à apprendre très rapidement l'essentiel de la langue parlée dans leur environnement, quelle que soit cette langue. Chomsky parle d'un dispositif inné d'acquisition du langage, un noyau fixe, propre à l'espèce humaine et génétiquement déterminé (Piattelli-Palmarini, 1980 ; Florin, 1999). Le langage est inné alors que le milieu est un déclencheur. Selon Chomsky (1979, p. 65), « on peut envisager une grammaire, représentée d'une manière ou d'une autre dans l'esprit, comme un système qui spécifie les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques d'une classe infinie de phrases possibles ». Il est question de créativité du langage. De plus, le sujet, à partir d'un système fini de règles, peut comprendre et générer un nombre infini de phrases sans qu'il les ait entendues ou produites auparavant (Chomsky, 1979). C'est ce qu'il appelle la grammaire générative. Chomsky (1979) a également développé deux notions importantes : la compétence et la performance. La compétence est une abstraction et désigne la connaissance qu'a un sujet du système des règles de la langue. La performance correspond à l'utilisation que fait le sujet de ce système de règles, dans la production et la compréhension, compte tenu des limites de sa mémoire et de ses capacités de traitement de l'information.

Tel que le spécifie le CMEC (2008), les chercheurs actuels privilégient davantage les travaux de Vygotski quant à la dimension sociale du développement du langage et ils privilégient entre autres ceux de Chomsky quant à une certaine part d'innéisme dans le développement du langage, plutôt que ceux de Piaget. Nous privilégions également les travaux de Vygotski pour ce qui est de l'apprentissage de la langue orale. Cependant, nous pensons que « les stades de développement de l'intelligence présentés par [Piaget] demeurent un point d'ancrage majeur quant aux manifestations du niveau de maturité atteint par l'enfant selon son âge » (CMEC, 2008, p. 6). Les travaux de Piaget constituent « la principale assise des connaissances actuelles sur le développement cognitif de l'enfant » (Landry, 2006, p. 57) et « reste[nt] un cadre de référence obligé » (Golder, 1995). Ces stades nous semblent des repères intéressants

en ce qui concerne les étapes du développement cognitif et nous ne saurions faire fi d'une source dans laquelle nous serons contraint d'aller si souvent puiser pour notre recherche (Sauvage, 2005). Nous pensons que l'approche spiralaire, qui est favorisée en ce qui concerne la façon de concevoir l'apprentissage de la langue orale et de concevoir une progression (progression de type spiralaire), rejoint la théorie de Vygotski. Nous pensons également que les périodes et stades du développement cognitif de Piaget (sa taxonomie du développement cognitif) sont des repères importants pour élaborer une taxonomie du développement de la langue orale. Nous considérons donc que les théories de Piaget et de Vygotski offrent un potentiel de complémentarité et d'intégration dans le cadre de notre recherche. Ces deux théories traitent du développement cognitif et plus précisément du développement du langage selon des dimensions différentes, mais peuvent se côtoyer selon les explications données. De plus, à l'instar de Troadec (2006, p. 110), nous croyons qu'il n'est pas souhaitable de nous limiter à une seule théorie du développement du langage et que « la réalité scientifique réside désormais dans la coexistence de théories différentes, parfois contradictoires ».

Pour élaborer une taxonomie du développement de la langue orale pour les élèves de 6 à 17 ans, il s'avère nécessaire de ne pas se limiter seulement aux taxonomies du domaine cognitif. En effet, les théories du développement cognitif, notamment celle de Piaget, au-delà de 13 ou 14 ans, deviennent trop générales (Arlin, 1975 ; Koplowitz, 1984 ; Commons et Richards, 2003) et peu utiles à elles seules pour l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale des élèves de 15 à 17 ans (CMEC, 2008). « Il faut considérer d'autres paramètres pour pouvoir appuyer une relative progression des éléments à aborder en oral » (CMEC, 2008, p. 5). Il est nécessaire d'aller dans d'autres domaines du développement humain pour déterminer des repères de développement. Les domaines des développements affectif, moral, perceptuel, psychomoteur et social, en plus du développement cognitif,

semblent des avenues prometteuses (Florin, 1991 ; Pekarek, 1999 ; Aeby *et al.*, 2001 ; National Research Council, 2001 ; Chevrie-Muller et Narbona, 2006 ; CMEC, 2008).

### **2.7.3 Le développement affectif**

Le développement affectif est un « développement personnel qui concerne les apprentissages relatifs aux sentiments, aux émotions, aux intérêts, aux valeurs, aux appréciations, au jugement, à la sensibilité, à la capacité d'adaptation aux gens et aux événements ainsi qu'aux choix délibérés et autonomes d'entrer ou non en relation avec d'autres personnes » (Legendre, 2005, p. 383). Les principales taxonomies du domaine affectif sont celles de D'Hainaut et de Krathwohl. Celle de D'Hainaut (1985) est une taxonomie générale simple qui comporte huit opérations affectives réparties en trois groupes hiérarchiques (Legendre, 2005). Quant à la taxonomie de Krathwohl, elle a été élaborée par Krathwohl, Bloom et Masia (1964). Il s'agit d'une taxonomie générale simple comportant 5 grandes étapes subdivisées en 13 sous-étapes. Plusieurs travaux découlent de cette taxonomie, dont une hiérarchie proposée par De Landsheere (1971) à partir d'une adaptation et d'une interprétation de la taxonomie de Krathwohl. Cette taxonomie de De Landsheere (1971) « distingue cinq échelons, cinq étapes qui cheminent du comportement le plus passif au plus actif » (De Landsheere et De Landsheere, 1992, p. 152). Selon De Landsheere et De Landsheere (1992, p. 153), cette hiérarchie « est plus claire que celle de Krathwohl et donc plus facile à dominer. L'intitulé des différents niveaux ouvre la voie à l'opérationnalisation, car ce qui différencie chaque degré du précédent est nettement défini ». Notre travail d'analyse et de synthèse nous permettra de déterminer si cette adaptation de la taxonomie de Krathwohl pourrait être plus adéquate pour notre progression. Le tableau 2.5 présente une synthèse de ces taxonomies.

**Tableau 2.5**  
**Synthèse des taxonomies du développement affectif**

<b>Développement affectif</b>		
<b>D'Hainaut (1985) :</b>	<b>Krathwohl (1964) :</b>	<b>Adaptation de Krathwohl par De Landsheere (1971) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formation d'une conviction               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Perception socioaffective ou prise de conscience</li> <li>1.2. Attribution</li> <li>1.3. Généralisation affective ou imprégnation</li> </ol> </li> <li>2. Mise en œuvre d'une valeur (ou d'une conviction)               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Application passive de valeurs ou de convictions</li> <li>2.2. Application potentielle</li> <li>2.3. Application active</li> </ol> </li> <li>3. Combinaison et hiérarchisation de valeurs (ou de convictions)               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Combinaison et hiérarchisation de valeurs compatibles</li> <li>3.2. Résolution de conflits entre valeurs incompatibles</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réception               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Conscience</li> <li>1.2. Volonté à recevoir</li> <li>1.3. Attention dirigée ou préférentielle</li> </ol> </li> <li>2. Réponse               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Assentiment</li> <li>2.2. Volonté de répondre</li> <li>2.3. Satisfaction à répondre</li> </ol> </li> <li>3. Valorisation               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Acceptation d'une valeur</li> <li>3.2. Préférence pour une valeur</li> <li>3.3. Engagement</li> </ol> </li> <li>4. Organisation               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Conceptualisation d'une valeur</li> <li>4.2. Organisation d'un système de valeurs</li> </ol> </li> <li>5. Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Disposition généralisée</li> <li>5.2. Caractérisation</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. L'individu répond à une situation extérieure               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Est simplement réceptif</li> <li>2. Reçoit et réagit</li> <li>3. Reçoit et réagit en acceptant ou en refusant</li> </ol> </li> <li>II. L'individu prend l'initiative               <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Essaie spontanément de comprendre, de juger, de ressentir.</li> <li>5. Agit selon ses options.</li> </ol> </li> </ol>

#### **2.7.4 Le développement perceptuel**

Le développement perceptuel est un développement relatif « à la prise de conscience des stimuli, de leurs qualités et de leurs relations au moyen des organes des sens » (Legendre, 2005, p. 1356). Selon Landry (2006, p. 27-28), « la perception permet d'entrer en contact avec les objets et les personnes de l'environnement, et



d'interpréter les événements qui s'y produisent, ce qui nous permet d'agir, d'apprendre et de mieux nous adapter ». En ce qui concerne la langue orale, la perception est principalement d'ordre auditif et d'ordre visuel (Legendre, 2005 ; Daviault, 2011). Pour plusieurs chercheurs (entre autres Klein et Stone, 1970 ; Harrow, 1977 ; Racine, 2003 ; Bouchard, 2010), le développement perceptuel fait partie du développement psychomoteur ou moteur alors que pour d'autres (Terrisse et Dansereau, 1998), il fait partie du développement cognitif. Nous avons identifié une seule taxonomie générale simple du domaine perceptuel qui isole complètement les capacités perceptives. Il s'agit de la taxonomie de Moore (1967). Cette taxonomie présente un ensemble d'objectifs d'habiletés relatives au domaine perceptuel (Benoît, 2000). Elle comprend cinq catégories principales sans repères d'âges. Une synthèse de la taxonomie de Moore (1967) est présentée dans le tableau 2.6.

**Tableau 2.6**  
**Synthèse de la taxonomie du développement perceptuel de Moore**

<b>Développement perceptuel</b>
<p><b>Moore (1967) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensation             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Sensation visuelle</li> <li>1.2 Sensation auditive</li> <li>1.3 Sensation tactile</li> <li>1.4 Sensation olfactive</li> <li>1.5 Sensation gustative</li> </ol> </li> <li>2. Perception d'une figure             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Perception d'une entité</li> <li>2.2 Perception des relations</li> </ol> </li> <li>3. Perception d'un symbole</li> <li>4. Perception de la signification</li> <li>5. Performance perceptive</li> </ol>

### **2.7.5 Le développement psychomoteur**

Le développement psychomoteur concerne « les mouvements du corps, l'habileté musculaire ou motrice, la manipulation de matériel ou d'objets, ou quelque acte volontaire nécessitant une coordination neuromusculaire » (Legendre, 2005, p. 437). Les taxonomies que nous présentons dans cette section font référence au développement psychomoteur et plusieurs incluent le développement perceptuel tel qu'expliqué à la section 2.7.4. Les taxonomies identifiées sont celles de Paoletti (1999) (fonctions motrices manuelles), de Kibler (Kibler, Barker et Miles, 1970), de Sheedy (1967, dans Legendre, 2005, p. 1340) (éducation physique), de Harrow (1977) (une taxonomie organisée selon « un continuum qui va du plus bas niveau de comportement moteur observable au plus haut niveau » [Harrow, 1977, p. 23]), de Simpson (1966) (objectifs de l'éducation physique), de Clein et Stone (1970), de Guilford (1958), de Dave (1967, dans Legendre, 2005, p. 1324), de Jewett (1971, dans Legendre, 2005, p. 1332) et de Jewett et Mullan (1977) (apprentissage du mouvement). Les tableaux 2.7 à 2.9 présentent une synthèse des taxonomies du domaine psychomoteur.

**Tableau 2.7**  
**Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 1)**

<b>Développement psychomoteur</b>		
<b>Paoletti (1999) :</b>	<b>Kibler (1970) :</b>	<b>Sheedy (1967) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Action d'orientation-approche               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Activité de pointage</li> <li>1.2 Activité de poursuite</li> <li>1.3 Activité d'approche</li> <li>1.4 Activité de toucher</li> </ol> </li> <li>2. Actions de préhension               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Activité de saisie</li> <li>2.2 Activité de rattrapage</li> </ol> </li> <li>3. Actions de manipulation               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Activité de palpation</li> <li>3.2 Activité de soutien</li> <li>3.3 Activité de déplacement</li> <li>3.4 Activité de maniement</li> <li>3.5 Activité de transformation</li> </ol> </li> <li>4. Action de restitution               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Activité de lâcher</li> <li>4.2 Activité de dépôt</li> </ol> </li> <li>5. Actions de projection               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Activité de frapper</li> <li>1.2 Activité de lancer</li> </ol> </li> <li>6. Actions graphiques               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Activité de dessin, de peinture et d'écriture</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habiletés motrices générales               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Mouvements impliquant les membres supérieurs</li> <li>1.2 Mouvements impliquant les membres inférieurs</li> <li>1.3 Mouvements impliquant deux ou plusieurs unités corporelles</li> </ol> </li> <li>2. Habiletés motrices fines               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Mouvement doigt-main</li> <li>2.2 Coordination oculo-motrice</li> <li>2.3 Coordination audio-manuelle</li> <li>2.4 Coordination main-œil-pied</li> <li>2.5 Autres coordinations main-pied-œil-oreille</li> </ol> </li> <li>3. Comportements de communication non verbale               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Mimique</li> <li>3.2 Geste. Expression corporelle</li> </ol> </li> <li>4. Comportements verbaux               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Production du son</li> <li>4.2 Formation son-mot</li> <li>4.3 Projection du son</li> <li>4.4 Coordination son-geste</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recherche de la connaissance fonctionnelle du corps               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Conscience de la connaissance fonctionnelle du corps</li> <li>1.2 Connaissance des principes, règles et cadres des différents moyens physiques</li> <li>1.3 Signification pour la personne de l'activité physique</li> </ol> </li> <li>2. Développement et maîtrise des moyens physiques</li> <li>3. Développement d'une attitude positive face à l'activité physique               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Synthèse des connaissances acquises</li> <li>3.2 Niveaux de performance de moyens physiques</li> <li>3.3 Climat d'application conditionné par les possibilités qu'offrent les milieux de la famille, du travail et du loisir</li> </ol> </li> </ol>

**Tableau 2.8**  
**Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 2)**

<b>Développement psychomoteur</b>		
<b>Harrow (1977) :</b>	<b>Simpson (1966) :</b>	<b>Clein et Stone (1970) :</b>
1. Mouvements réflexes 1.1. Réflexes segmentaires 1.2. Réflexes plurisegmentaires 1.3. Réflexes suprasegmentaires 2. Mouvements fondamentaux 2.1. Mouvements locomoteurs 2.2. Mouvements non locomoteurs 2.3. Mouvements de manipulation 3. Capacités perceptives 3.1. Discrimination kinesthésique 3.2. Discrimination visuelle 3.3. Discrimination auditive 3.4. Discrimination tactile 3.5. Coordination 4. Capacités physiques 4.1. Endurance 4.2. Force 4.3. Souplesse 4.4. Agilité 5. Habilités motrices 1.4. Adaptation simple 1.5. Adaptation composite 1.6. Adaptation complexe 6. Communication gestuelle 6.1. Mouvements d'expression 6.1.1. Posture et maintien 6.1.2. Gestes 6.1.3. Expression du Visage 6.2. Mouvements d'interprétation 6.2.1. Mouvements esthétiques 6.2.2. Mouvements de création	1. Perception 1.1. Stimulation sensorielle 1.2. Sélection d'indices 1.3. Traduction 2. Disposition 2.1. Disposition mentale 2.2. Disposition physique 2.3. Disposition émotionnelle 3. Réponse guidée 3.1. Imitation 3.2. Essais et erreurs 4. Automatisation 4.1. Automatisation du mouvement 4.2. Habitudes 5. Réponse manifeste complexe 1.1. Résolution d'incertitude 1.2. Performance automatique 6. Adaptation 7. Création de nouveaux systèmes de mouvements	1. Perception 1.1. Stimulation sensorielle 1.1.1. Stimulation auditive 1.1.2. Stimulation visuelle 1.1.3. Stimulation tactile 1.1.4. Stimulation gustative 1.1.5. Stimulation olfactive 1.1.6. Stimulation kinesthésique 1.2. Sélection d'indices 1.3. Translation 2. Disposition 2.1. Disposition mentale 2.2. Disposition physique 2.2. Disposition émotive 3. Réponse guidée 3.1. Imitation 3.2. Essai et erreur 4. Mécanique 5. Réponse complexe manifeste 2.2. Résolution de l'incertitude 2.3. Performance automatique



**Tableau 2.9**  
**Synthèse des taxonomies du développement psychomoteur (partie 3)**

<b>Développement psychomoteur</b>			
<b>Guilford (1958) :</b>	<b>Dave (1967) :</b>	<b>Jewett (1971) :</b>	<b>Jewett et Mullan (1977) :</b>
1. Puissance 2. Impulsion 3. Vitesse 4. Précision statique 5. Précision dynamique 6. Coordination 7. Souplesse	1. Imitation 1.1 Tendance spontanée à l'imitation 1.2 Imitation observable 2. Manipulation 2.1 Suivre des instructions 2.2 Sélection 2.3 Fixation d'un pattern d'actions 3. Précision 3.1 Reproduction 3.2 Direction 4. Structure de l'action 4.1 Séquence 4.2 Harmonie 5. Naturalisation 5.1 Automatisa-tion 5.2 Intériorisation	1. Mouvements généraux 1.1 Percevoir 1.2 Imiter 1.2 Réaliser un modèle 2. Mouvements ordinatifs 2.1 Adapter 2.2 Perfectionner 3. Mouvements créatifs 3.1 Varier 3.2 Improviser 3.3 Composer	1. Perception, prise de conscience 2. Imitation, modelage 3. Adaptation 4. Raffinement, perfectionnement 5. Variation, modification 6. Improvisation 7. Composition, invention

### 2.7.6 Le développement social

Le développement social est un « développement personnel qui concerne la perception de soi-même et d'autrui au sein d'un groupe, les habiletés à établir des relations adéquates avec ses semblables ainsi qu'à assumer un rôle valorisant et pertinent au sein de la collectivité » (Legendre, 2005, p. 392). Le développement social « se préoccupe des relations que l'individu entretient avec les groupes institués ou non, dans lesquels il est inclus plus ou moins directement, consciemment ou

inconsciemment » (Laterrasse et Leonardis-Rizzotto, 1993, p. 149). C'est donc l'évolution des comportements et des compétences de l'individu « à l'égard du monde humain qui l'entoure et dont il fait lui-même partie » (Ricard, Cossette et Gouin-Decarie, 1999, p. 217). Nous avons répertorié quatre taxonomies du domaine de développement social. Celle d'Erikson (1982) est une taxonomie générale simple qui touche le développement psychosocial et plus précisément le développement de la personnalité. Elle comporte huit stades répartis de la naissance à la fin de la vie. Ensuite, celle de Legendre (1995), une taxonomie générale simple, même si elle touche plus particulièrement le développement culturel, fait partie du développement social puisque la culture est considérée comme un aspect du développement social par Legendre (2005). Elle comporte six opérations. Nous retrouvons également la taxonomie de Nielsen (1951) qui est une taxonomie générale simple du développement de la sociabilité. Elle comprend une séquence de 4 stades de la naissance à plus de 14 ans. Finalement, il y a la taxonomie de Selman. Cette dernière a été élaborée par Selman et Selman (1979) et est une taxonomie générale simple qui touche plus particulièrement la conception de l'amitié. Elle comporte 5 stades de 3 ans à plus de 15 ans. Une synthèse des taxonomies du développement social est présentée dans le tableau 2.10.

**Tableau 2.10**  
**Synthèse des taxonomies du développement social**

<b>Développement social</b>			
<b>Erikson (1982) :</b>	<b>Legendre (1995) :</b>	<b>Nielsen (1951) :</b>	<b>Selman et Selman (1979) :</b>
1. Confiance ou méfiance (0-1 an environ)	1. Monoculturelle, intraculturelle	1. Stade non social (0 à 3-4 ans environ)	1. Camaraderie temporaire (sans distinction) (3-7 ans environ)
2. Autonomie ou honte et doute (2 à 3 ans environ)	2. Pluriculturelle	2. Stade présocial (3-4 à 7-8 ans environ)	2. Aide à sens unique (4-9 ans environ)
3. Initiative ou culpabilité (3 à 6 ans environ)	3. Multiculturelle	3. Exploration des facteurs de socialisation (7-8 ans à 13 ans environ)	3. Collaboration réciproque pour le meilleur seulement (6-12 ans environ)
4. Travail ou infériorité (6 à 12 ans environ)	4. Interculturelle	4. Organisation consciente des relations sociales (environ 14 ans et plus)	4. Relations intimes réciproques (9-15 ans environ)
5. Identité ou diffusion de rôle (12 à 18 ans environ)	5. Transculturelle		5. Interdépendance et autonomie (12 ans et plus environ)
6. Intimité et solidarité ou isolement (18 à 30 ans environ)	6. Culture mondiale		
7. Générativité ou centration sur soi (30 à 50 ans environ)			
8. Intégrité ou désespoir (50 ans et plus environ)			

### 2.7.7 Le développement moral

Le développement moral est la capacité de plus en plus grande de prendre en compte la perspective des autres avant de choisir un comportement (Legendre, 2005). C'est développer son sens de la justice, des valeurs, des principes, des droits et du devoir au regard du comportement humain dans le but d'atteindre l'autonomie morale (Benoît,

2000 ; Legendre, 2005). Selon Piaget et Inhelder (1966), Kohlberg (1971a), Piaget (1973) et Bouchard et Fréchette (2011), le développement moral se développerait parallèlement au développement cognitif. Il aurait des liens étroits avec les développements cognitif, affectif et social (Costanzo, 1973 ; Matesson, 1975 ; Artaud, 1985 ; Benoît, 2000). Jusqu'à maintenant, nous avons répertorié deux taxonomies du développement moral. Nous retrouvons les travaux de Piaget (1973) dans lesquels deux stades hiérarchiques du développement moral sont identifiés. Le premier stade est la morale de contrainte ou hétéronome (jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans environ). Dans ce stade, les règles sont vues comme des réalités extérieures et décrétées par l'autorité des autres (habituellement les adultes). « C'est la correspondance avec la règle qui indique si une action est bonne ou non » (Cloutier, 1996, p. 109). Le deuxième stade correspond à la morale de coopération ou autonome (environ 9 ans et plus). Dans ce stade, l'enfant peut opposer son point de vue au point de vue de chacun, il subit moins le prestige de l'adulte. « La règle n'est plus quelque chose d'immuable, mais une convention utile pouvant faire l'objet d'interprétation » (Cloutier, 1996, p. 110). Une autre taxonomie du domaine moral a été répertoriée. Il s'agit de la taxonomie générale simple de Kohlberg (Kohlberg, 1971b et 1984 ; Kohlberg et Ryncarz, 1990 ; Cloutier, 1996) qui présente une hiérarchie de trois niveaux et une séquence de six stades dans le développement du jugement moral (Legendre, 2005). Cette taxonomie du domaine moral, inspirée des travaux de Piaget sur le développement moral (Artaud, 1985) est beaucoup plus détaillée. En effet, le développement moral dans cette taxonomie s'effectue sur une longue période, c'est-à-dire dépassé l'âge de 14 ans, moment où nous n'avons plus beaucoup d'informations sur le développement des élèves (entre autres cognitif). Tenir compte de ce domaine de développement, et plus précisément de la taxonomie de Kohlberg, pourrait permettre d'établir certaines balises dépassé l'âge de 14 ans puisqu'il reste le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel de la moralité à être développés après cet âge. Le tableau 2.11 présente une synthèse des taxonomies du développement moral.



**Tableau 2.11**  
**Synthèse des taxonomies du développement moral**

<b>Développement moral</b>	
<b>Piaget (1973) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Morale de contrainte ou hétéronome (jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans environ)</li> <li>2. Morale de coopération ou autonome (environ 9 ans et plus)</li> </ol>	<b>Kohlberg (1971b et 1984) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Niveau préconventionnel               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Obéissance simple (4 à 7 ans environ)</li> <li>1.2. L'utilitarisme (7 à 10-11 ans environ)</li> </ol> </li> <li>2. Niveau conventionnel               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. La bonne concordance interpersonnelle (12 à 16 ans environ)</li> <li>2.2. La loi et l'ordre social (17 à 20 ans environ)</li> </ol> </li> <li>3. Niveau postconventionnel               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Le contrat social</li> <li>3.2. L'éthique universelle</li> </ol> </li> </ol>

Cette section du cadre théorique nous a permis de présenter les taxonomies générales simples des six domaines du développement humain qui ont des implications directes dans le développement de la langue orale. Voyons maintenant ce qui en est de la typologie dans notre recherche.

## **2.8 La typologie**

Une typologie est un système de classification « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets » (Legendre, 2005, p. 1416). Un type rassemble plusieurs caractéristiques en un ensemble organisé et il concerne souvent plusieurs aspects, plusieurs dimensions, d'un même objet (Marradi, 1990 ; Brien, 1997 ; Barrier, 2010). Par exemple, un type permet de regrouper un grand nombre d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

La typologie permet de comprendre des éléments souvent complexes (Ben Temellist, 2009). Elle est une réponse à un problème de classification, de caractérisation ou d'interprétation d'un ensemble complexe d'éléments (McKinney, 1966 ; Legendre, 2005). La typologie est également évolutive : elle doit sans cesse être révisée et remaniée (Blais, 1983). Selon McKinney (1966) et Ben Temellist (2009), trois éléments justifient l'élaboration d'une typologie : le pouvoir explicatif, la capacité de généralisation et la parcimonie. Le pouvoir explicatif signifie que la typologie, en classifiant et en créant des catégories, propose une meilleure compréhension et permet la préparation à une élaboration future d'une théorie ou d'un modèle. La capacité de généralisation permet qu'un travail exhaustif soit réalisé et que le contenu soit riche (plusieurs niveaux). Finalement, la parcimonie signifie que « la typologie réduit la variété chaotique de la recherche, en créant un nombre raisonnable de catégories. En effet, elle permet une simplification sans perdre des informations significatives » (Ben Temellist, 2009, p. 26).

Pour élaborer une typologie, il est possible d'utiliser deux approches : une approche inductive et une approche déductive (Legendre, 2005). L'approche inductive signifie qu'il y a analyse des éléments d'un ensemble d'où émergent des catégories qui permettent de définir des types. L'approche déductive est la détermination de types à partir d'une théorie ou de types généraux déjà valides.

Selon Blais (1983) et Legendre (2005), six critères permettent d'établir la validité d'une typologie. Tout d'abord, il y a la *clarté* qui signifie que les types doivent être définis clairement afin qu'ils soient repérés sans équivoques par tous les usagers. Ensuite, on retrouve la *consistance logique* : les types doivent être de même nature, ils doivent être mutuellement exclusifs (clairement différenciés) et lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, il doit en tout temps être respecté. Pour qu'une typologie soit valide, elle doit aussi avoir comme critère l'*exhaustivité* ou, à défaut, le *plus grand recouvrement possible*. L'ensemble des types doit comprendre le plus

d'éléments possible de la réalité concernée et « les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité concernée » (Legendre, 2005, p. 1416). La typologie doit aussi respecter le critère d'*économie*. Le plus d'éléments possible doivent être classés dans un nombre nécessaire (minimal) de catégories signifiantes. Le critère d'*utilité* est également important. En effet, la typologie est un outil d'analyse qui permet entre autres le diagnostic, la prescription et la classification. La typologie doit donc être composée de catégories signifiantes qui permettent ces actions. Le dernier critère de validité est l'*acceptabilité par les usagers*. Un processus de validation doit être effectué par des experts et des pairs ou des acteurs concernés par la typologie pour s'assurer de cette acceptabilité.

### **2.8.1 Les typologies en liens avec l'oral**

L'utilisation de typologies pour appuyer l'enseignement est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années (Schneuwly, 2002 ; Chartrand, 2009). De plus, l'utilisation d'une typologie pour construire une progression est une attente des milieux scolaire et scientifique (Boissinot, 1999 ; Chartrand, 2008). Pour assurer la validité et l'efficacité d'une typologie, les types doivent être définis et différenciés clairement. C'est un besoin actuel et essentiel en didactique de l'oral (Boissinot, 1999). Cela permet que les types soient repérés sans équivoque par tous les usagers (Legendre, 2005). Dans le processus d'élaboration d'une progression, le choix d'une typologie est une décision importante. Comme le mentionne Nonnon (2010), élaborer une progression suppose un questionnement pour chaque conduite, notion ou objet afin de sélectionner les entrées à aborder avec les élèves et afin de guider de façon progressive l'appropriation de ces conduites, notions ou objets.

Cela implique de dépasser la naturalité et l'apparente transparence installée par la tradition (sur la notion de nombre ou de genre par exemple), et de mener une analyse a priori des objets de savoir ou des conduites à développer, pour en distinguer les définitions possibles, les composantes, les éléments problématiques (Nonnon, 2010, p. 12).

La typologie doit permettre de partager tous les éléments (les objets d'enseignement/apprentissage<sup>30</sup> de l'oral dans le cadre de notre recherche) dans des catégories significantes (Legendre, 2005).

En didactique du français, plusieurs typologies peuvent être utilisées pour élaborer des progressions. À travers les nombreuses lectures que nous avons effectuées<sup>31</sup>, nous avons été en mesure de recenser plusieurs systèmes de classification en lien avec l'oral et qui s'apparentent à des typologies. Certaines classifications concernent des objets spécifiques de l'oral : celle d'Adam (1992 et 2005) qui concerne les séquences textuelles (ou conduites discursives) ; celle de Vanderveken (1992) qui concerne les actes de parole ; celles d'Heddesheimer et Roussel (1986), de Kerbrat-Orecchioni (1991) et de Vion (1992) qui concernent les interactions ; celles de Bronckart (1985), de Colletta (2004a), de Jacques (1991) et de Garcia-Debanc (1996/1997) qui concernent le discours ; celle de Colletta (2004a) qui concerne les mouvements corporels. D'autres systèmes de classification concernent l'ensemble des objets de l'oral et se présentent de façons très différentes. Il s'agit des systèmes de classification s'apparentant à une typologie de Vermette (1992), de Maingueneau (1996), de Dolz et Schneuwly (1998), de Garcia-Debanc et Laurent (2003), de Bouchard (2004), de Lemaire (2006), de Sousa (2006), de Simard *et al.* (2010) et de Daviault (2011). Parmi cette deuxième façon de classer l'ensemble des objets de

---

<sup>30</sup> Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont présentés dans le chapitre 4 (résultats) à la suite d'une anasynthèse des typologies répertoriées, des progressions identifiées, de documents ministériels et de textes dans les banques de données qui ont permis d'identifier les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

<sup>31</sup> Nous avons effectué une anasynthèse à partir des critères de sélection des écrits qui sont présentés à la section 3.3.1 du chapitre 3.



l'oral, certaines classifications relèvent des compétences : celles de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), de Charaudeau (2001) et de Colletta (2002). Ces deux types de classifications (objets spécifiques de l'oral et l'ensemble des objets de l'oral) sont présentés plus bas.

Mentionnons qu'il a été possible de constater que certains objets de l'oral tels que ceux touchant les mouvements corporels et les discours oraux ont fait l'objet de plusieurs typologies (Colletta, 2004a ; Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004). C'est aussi le cas de l'argumentation pour laquelle nous avons été en mesure de répertorier au moins cinq typologies (Perelman et Olbretchs-Tyteca, 1958 ; Toulmin, Rieke et Janik, 1984 ; Van Eemeren et Grootendorst, 1992 ; Plantin, 1996 ; Garcia-Debanc, 1998). Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons fait le choix de présenter les typologies qui sont des synthèses d'autres typologies d'objets précis de l'oral lorsque ce type de typologie existait plutôt que de présenter l'ensemble des typologies qui ont servi à construire ces synthèses. Rappelons que l'objectif, en répertoriant les typologies, est d'en identifier pour l'ensemble des objets de l'oral. Cependant, nous ne pouvons ignorer des typologies spécifiques d'objets de l'oral. Ces dernières pourront sans doute nous éclairer lors de l'analyse des typologies (troisième objectif de recherche). Voici en détail l'ensemble des typologies présentées précédemment<sup>32</sup>.

#### Typologie qui concerne les séquences textuelles

La typologie des séquences textuelles d'Adam (1992 et 2005) présente cinq types : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. La séquence est vue comme un segment de texte généralement composé de plusieurs phrases et se rapportant à un type particulier (Adam, 2003 et 2005). Cette typologie permet d'identifier les

<sup>32</sup> Les typologies sont présentées sommairement puisqu'elles seront analysées au chapitre 4 afin de déterminer si l'une d'entre elles est suffisamment complète pour servir d'appui théorique à notre progression. Si aucune n'est suffisamment complète, une analyse de contenu de ces typologies permettra d'en proposer une nouvelle (objectif 3).

segments appelés séquences qui composent un texte (oral ou écrit). Selon Adam, un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant un certain nombre de séquences - elliptiques ou complètes - de même type ou de types différents (Adam, 1992). Le tableau 2.12 présente cette typologie.

**Tableau 2.12**  
**La typologie des séquences textuelles d'Adam (1992 et 2005)**

<b>Les cinq types d'Adam</b>	
1.	Narratif
2.	Descriptif
3.	Argumentatif
4.	Explicatif
5.	Dialogal

Typologie qui concerne les actes de parole

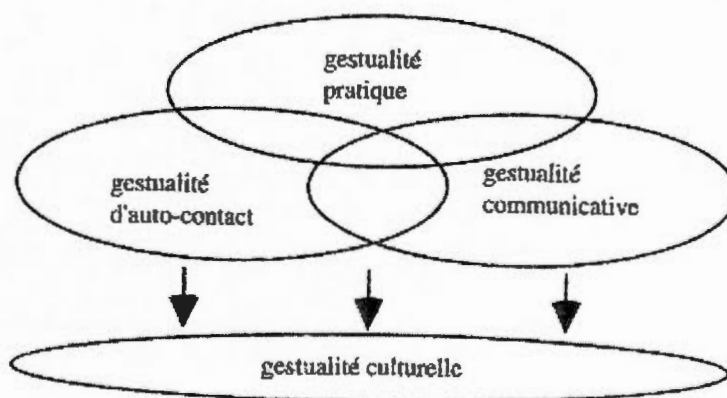
Vanderveken (1992), à partir des travaux de Searle (1972), propose une typologie des actes de parole (« actions que nous réalisons quand nous prenons la parole » [Maurer, 2001, p. 49]). Cette typologie se divise en cinq types : les actes assertifs (décrire le monde ou représenter comment sont les choses dans le monde), les actes directifs (faire accomplir une action future à son interlocuteur), les actes promissifs ou engageants (s'engager soi-même à réaliser quelque chose), les actes expressifs (exprimer un état psychologique) et les actes déclaratifs (réaliser une action en vertu de son énonciation) (Vanderveken, 1992). Le tableau 2.13 présente cette typologie.

**Tableau 2.13**  
**La typologie de Vanderveken (1992)**

<b>Les cinq types d'actes de parole</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les actes assertifs</li> <li>2. Les actes directifs</li> <li>3. Les actes promissifs</li> <li>4. Les actes expressifs</li> <li>5. Les actes déclaratifs</li> </ol>

#### Typologie qui concerne les mouvements corporels

Pour ce qui est des mouvements corporels (postures, mimiques, regards, etc.), plusieurs typologies ont été recensées (Greimas, 1968 ; Ekman et Friesen, 1969 ; Argyle, 1975 ; Cosnier et Brossard, 1984 ; Scherer, 1984 ; Kendon, 1988 ; Lelende, 1992 ; McNeill, 1992 ; Calbris, 1997 ; Cosnier et Vaysse, 1997 ; Colletta, 2004a). Colletta (2004a, p. 153) présente une synthèse de ces typologies. Cette synthèse présente les quatre champs fondamentaux de la praxis corporelle. On retrouve quatre types principaux d'usage du corps : « des usages à visée sociale ou communicative, des usages orientés vers l'action et la praxis de la vie quotidienne [pratique], et des usages orientés vers le corps propre et visant le bien-être ou la résolution des tensions [auto-contact] » (Colletta, 2004a, p. 152). Le quatrième type d'usage du corps, les usages culturels, sert à l'accomplissement de rites, à l'expression artistique ou à l'activité sportive. Les usages culturels « se nourrissent des usages du corps relevant des trois autres champs » (Colletta, 2004a, p. 152). La figure 2.2 représente cette synthèse des usages de la gestualité et leurs relations.

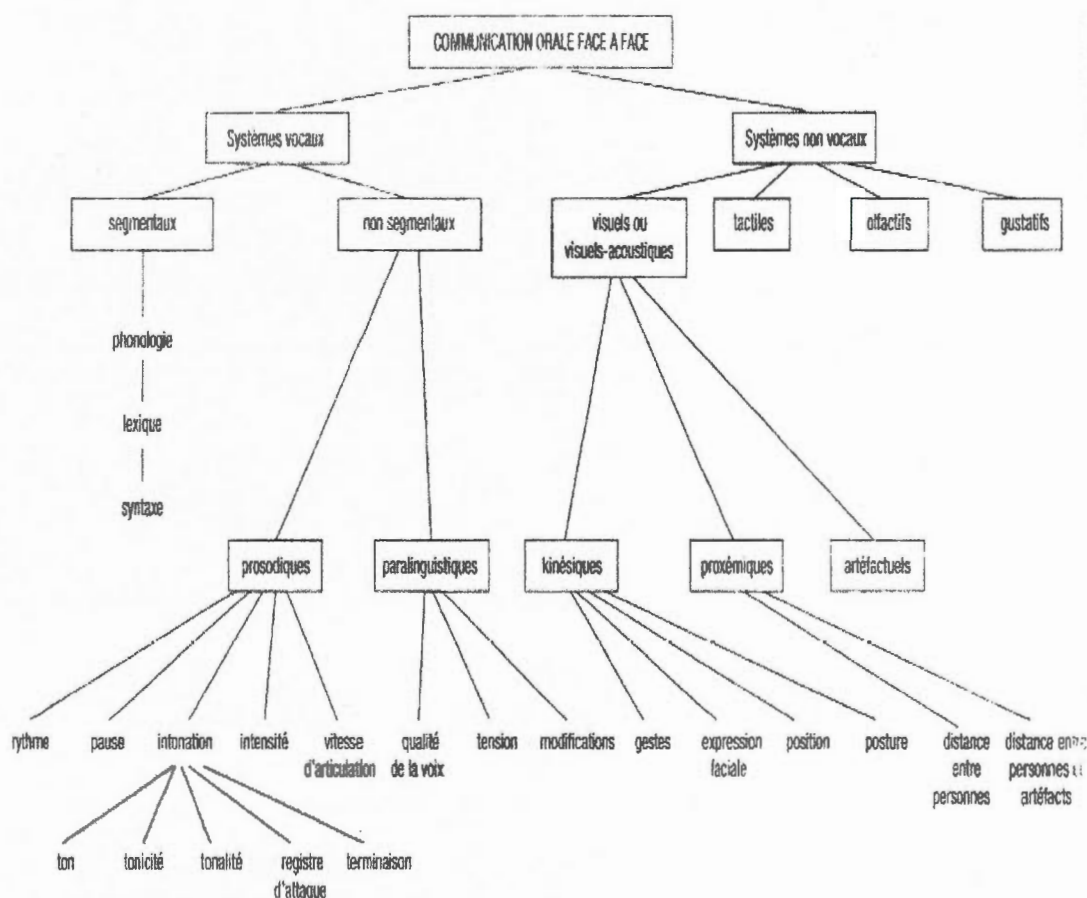


**Figure 2.2 Les usages de la gestualité et leurs relations (Colletta, 2004a, p. 153)**

#### Typologies qui concernent les interactions

De leur côté, Heddesheimer et Roussel (1986) proposent une classification des systèmes communicatifs dans l'interaction orale en face à face. Leur classification se divise en deux grandes catégories. La première regroupe les systèmes vocaux segmentaux (le verbal) et non segmentaux (le paraverbal). La deuxième catégorie comprend les systèmes non vocaux (le non-verbal) visuels ou visuels-acoustiques, tactiles, olfactifs et gustatifs. Cette typologie est l'une des rares à proposer des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. La figure 2.3 présente cette typologie de Heddesheimer et Roussel (1986).





**Figure 2.3 La typologie de Heddesheimer et Roussel<sup>33</sup> (1986, dans Garitte, 1998, p. 50)**

De son côté, dans le cadre d'un travail de recherche sur les rapports de places (égalitaires ou inégalitaires) lors des échanges communicatifs, Kerbrat-Orecchioni (1991) propose une typologie de faits sémiotiques qu'elle appelle taxèmes (ou placèmes) inspirée de la typologie des mouvements corporels de Cosnier et Brossard (1984). Ces taxèmes sont de nature non linguistique et linguistique. Kerbrat-Orecchioni (1991) les considère comme des indicateurs de places et des donneurs de

<sup>33</sup> Nous avons choisi la figure de Garritte (1998, p. 50) plutôt que celle de Heddesheimer et Roussel (1986) puisqu'elle était plus facilement reproductible. Cette figure comprend les mêmes éléments que Heddesheimer et Roussel (1986).

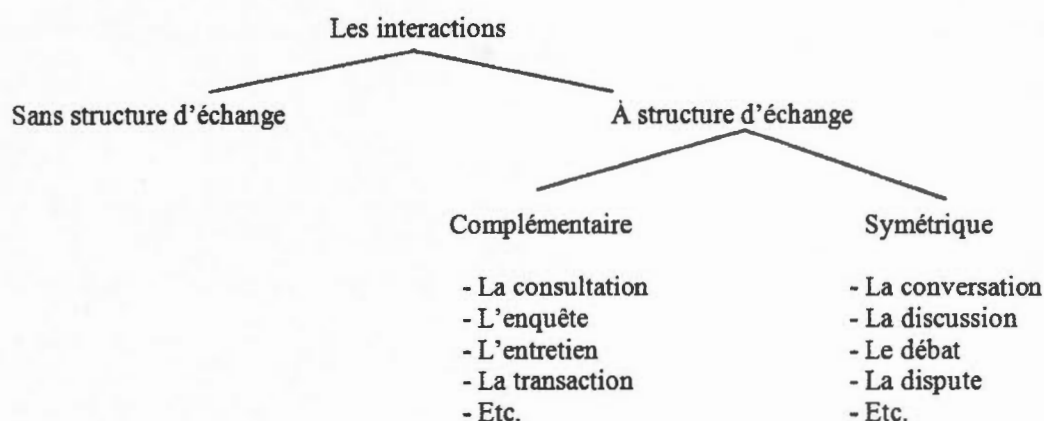
places lors d'échanges communicatifs, c'est-à-dire comme des indices pour déterminer les rapports de places. Le tableau 2.14 fait état de cette typologie des lexèmes qui agissent lors d'échanges communicatifs.

**Tableau 2.14**  
**La typologie de Kerbrat-Orecchioni (1991, p. 322)**

<b>Les deux types de taxèmes</b>			
<b>1. Taxèmes de nature non linguistique : signes</b>		<b>2. Taxèmes de nature linguistique : unités relevant du système</b>	
Statiques (stature, vêtements, etc. : le « look » dans son ensemble)	Cinétiques lents et rapides (proxémiques, posturaux, mimogestuels)	Prosodique (ou « vocal ») : intonations, pauses, débit, accents d'intensité, etc.	Verbal (lexique et syntaxe)

En ce qui concerne Vion (1992), il a élaboré une typologie des interactions. Vion (1992) définit l'interaction comme étant une action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux acteurs ou plus. Il répartit les interactions selon deux types : les interactions sans structure d'échange et les interactions à structure d'échange. Les interactions à structure d'échange constituent « l'ensemble des interactions dans lesquelles les participants ont, au moins théoriquement, la possibilité de devenir énonciateurs » (Vion, 1992, p. 123), ce qui n'est pas le cas pour les interactions sans structure d'échange (présentations de la météo et bulletins d'information par exemple). Pour élaborer sa typologie, Vion (1992) a défini des critères qui permettent de distinguer les interactions. On retrouve tout d'abord la symétrie (les partenaires adoptent un comportement en miroir, ils sont au même niveau) et la complémentarité (différence entre les partenaires en raison, par exemple, de leurs statuts respectifs). Puis, il y a la coopération (les locuteurs sont en quête d'un consensus, d'entraide et de bonne volonté) et la compétition (interactions orientées vers le conflit). Ensuite, Vion (1992) parle de la nature de la finalité de l'interaction. Elle peut être interne (centrée sur le contact entre les personnes) ou externe (tournée

vers la recherche de connaissances, par exemple l'enquête). Finalement, il est question du caractère formel ou informel de l'interaction. C'est la conjugaison d'un ensemble de critères tels que le nombre de participants, les tours de parole, le lieu, etc. qui permet de déterminer ce dernier critère. La figure 2.4 présente une version simplifiée de la typologie des interactions de Vion (1992).



**Figure 2.4 La typologie des interactions de Vion (1992)**

#### Typologies qui concernent les discours

Bronckart (1985) propose une typologie qui prend appui sur l'opposition discours/écrit. Cette typologie est composée de quatre grandes catégories de discours : discours interactif, discours théoriques, récit interactif et narration. Ces catégories de discours sont possibles grâce au croisement de deux modes d'ancrage énonciatif (le discours est « impliqué », c'est-à-dire relié à la situation d'énonciation, ou bien il est « autonome ») et de deux modes d'ancrage référentiel (« conjoint », c'est-à-dire qu'il est relié au monde dans lequel se trouvent les énonciateurs, ou bien il est « disjoint ») (Colletta, 2004a). Le tableau 2.15 présente cette typologie.

**Tableau 2.15**  
**La typologie de Bronckart (1985)**

Les quatre grandes catégories de discours		
	Conjoint	Disjoint
Implication	Discours interactif	Récit interactif
Autonomie	Discours théorique	Narration

Pour Roulet, Auchlin, Moeschler, Schelling et Rubattel (1985), il est nécessaire de considérer l'opposition monologale (le discours est produit de façon solitaire) versus dialogale (le discours est produit de façon conjointe) dans cette typologie. Les quatre types de discours peuvent donc être séparés selon que le discours est seulement monologal, seulement dialogal ou les deux. Le tableau 2.16 présente cet ajout à la typologie de Bronckart (1985) selon une représentation de Colletta (2004a, p. 34).

**Tableau 2.16**  
**La typologie de Bronckart (1985) avec les ajouts de Roulet *et al.* (1985) selon Colletta (2004a, p. 34)**

Discours dialogué

Discours interactif	Récit interactif
Discours théorique	Narration

Discours monologué

De son côté, Jacques (1991) propose une typologie des stratégies discursives selon une perspective pragmatique centrée sur les stratégies bivocales (à deux). Cette typologie divise ses types selon trois principaux paramètres. Le premier concerne la convention énonciative : Le destinataire est-il ou non déterminé? Le destinataire devient-il locuteur? Le deuxième paramètre concerne l'objectif du discours : objectif unilatéral qui présente une dimension éristique (qui vise la controverse) ou polémique et objectif commun qui présente une dimension irénique (attitude de compréhension) et pacifiée (le consensus est visé) (Jacques, 1991). Le troisième paramètre concerne la fonction externe (portée théorique ou pratique) et la fonction interne (phatique). Cette typologie est composée de 17 stratégies discursives différentes. La figure 2.5 présente cette typologie proposée par Jacques (1991, p. 158).



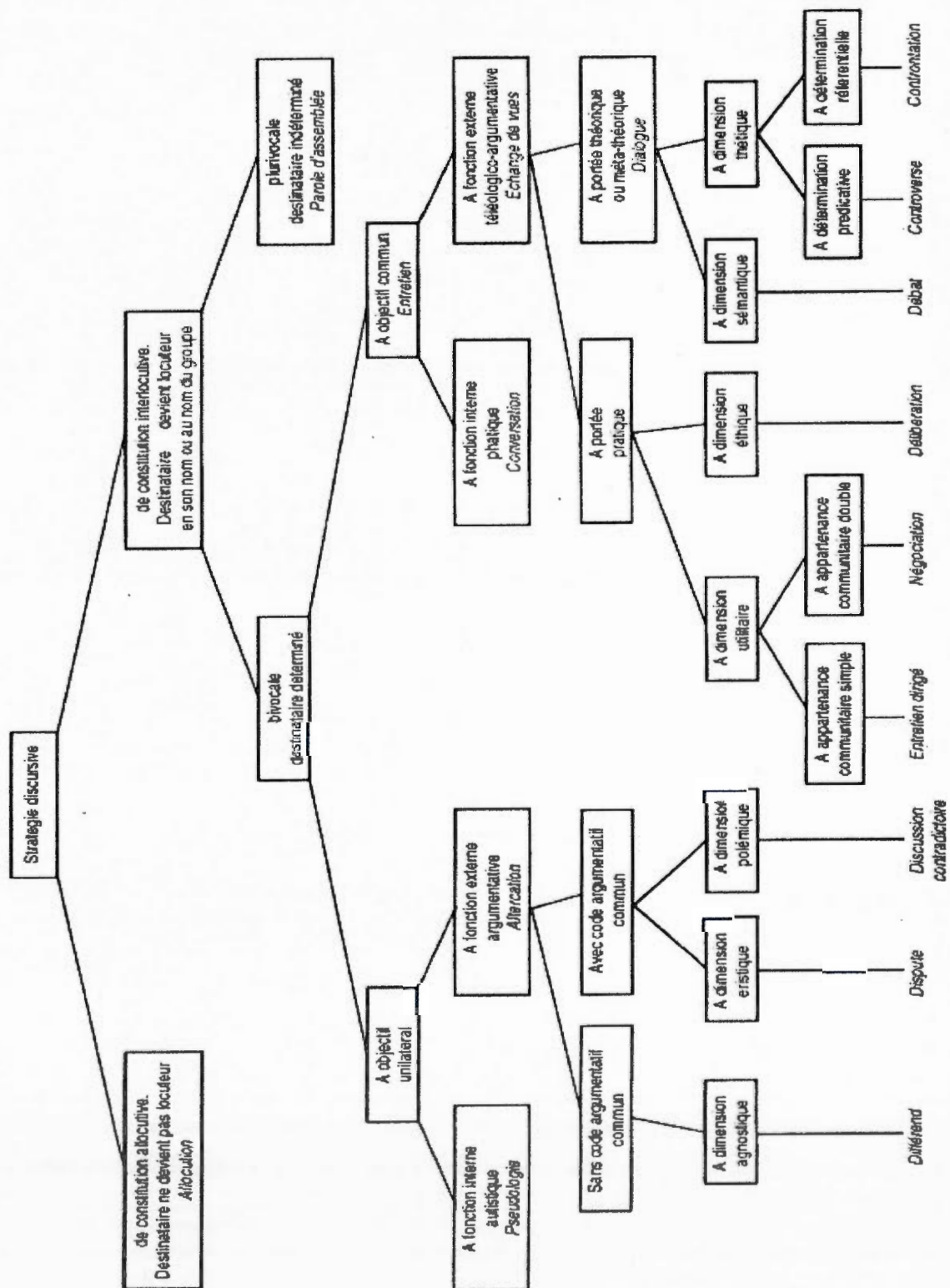


Figure 2.5 La typologie de Jacques (1991, p. 158)

De leur côté, Garcia-Debanc (1996/1997) et un groupe de recherche (Centre de Recherche sur la Formation - CERF) ont élaboré un essai de typologie des situations d'argumentation possibles dans les classes à partir d'une classification des situations d'argumentation mises en œuvre par les maîtres dans leurs classes (figure 2.6). Parmi les paramètres à prendre en compte dans cette typologie, il y a le fait que l'argumentation est intégrée à la vie de classe ou bien exceptionnelle (réalisée par un intervenant extérieur à la classe), la présence du maître avec l'ensemble du groupe-classe ou bien une prise de parole continue par les élèves seulement, la présence ou l'absence d'une trace écrite préalable et les enjeux (personnel par exemple) (Garcia-Debanc, 1996/1997). La dernière ligne de la figure 2.6 présente des exemples de situations d'argumentation.

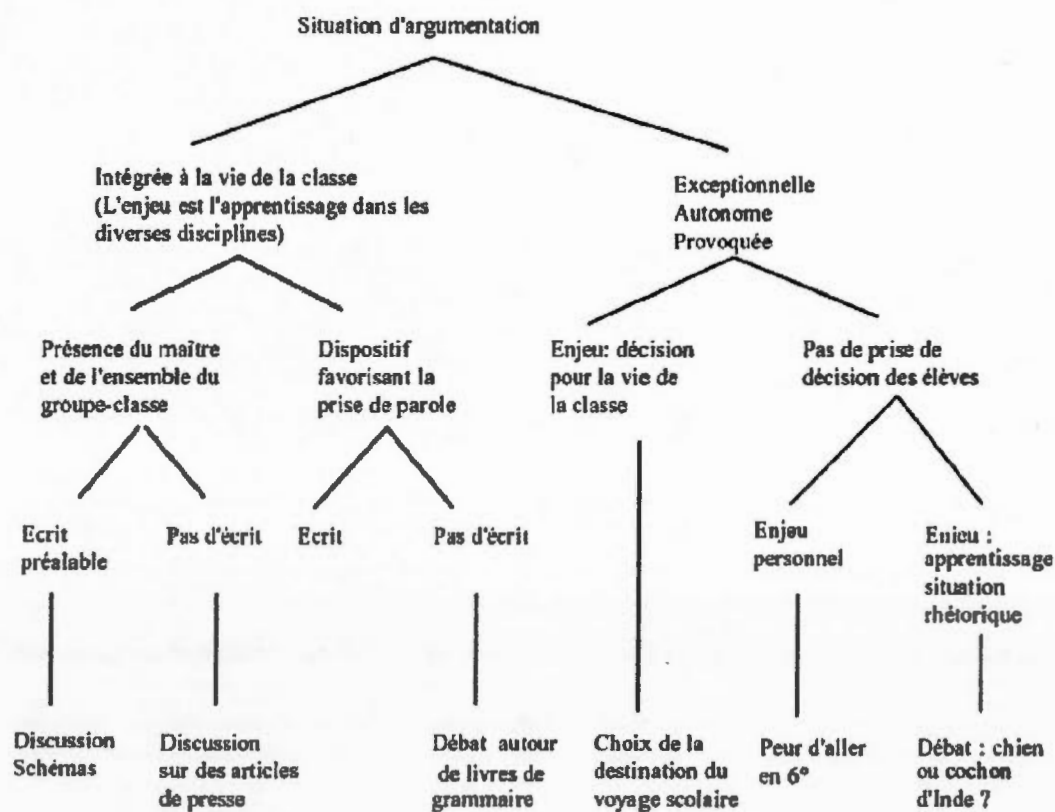


Figure 2.6 La typologie de Garcia-Debanc (1996/1997, p. 59)

### Typologies qui concernent l'ensemble des objets de l'oral

Vermette (1992) présente une composition de 6 grands thèmes appelés paramètres auxquels sont associés des éléments (24 au total) qui permettent d'améliorer la prise de parole. Le premier paramètre concerne les attitudes, c'est-à-dire « ce que le messager laisse saisir de son intérieur quand il parle » (Vermette, 1992, p. 148). Ensuite, pour le deuxième paramètre, il est question des pensées, constituées d'idées et d'émotions, qui sont le message émis par le locuteur. Le troisième paramètre concerne le non-verbal, c'est-à-dire l'expression non verbale ou corporelle. Les sons, « les vecteurs des mots » (Vermette, 1992, p. 172), constituent le quatrième paramètre. Les mots sont le cinquième paramètre et le matériel (des supports variés) est le sixième. Le tableau 2.17 présente ces 6 paramètres ainsi que les 24 éléments qui leur sont associés.

**Tableau 2.17**  
**La typologie de Vermette (1992)**

<b>Paramètres de la parole</b>					
Attitudes	Pensées	Non-verbal	Sons	Mots	Matériel
<b>Éléments</b>					
1. Empathie	5. Intérêt	9. Physionomie	13. Registre	17. Adaptation	21. Pertinence
2. Confiance	6. Clarté	10. Gestuelle	14. Volume	18. Évocation	22. Perceptibilité
3. Authenticité	7. Crédibilité	11. Parure	15. Articulation	19. Transmission	23. Esthétique
4. Enthousiasme	8. Organisation	12. Maintien	16. Vitesse	20. Harmonie	24. Maniabilité

Maingueneau (1996) distingue dans le langage divers ensembles de phénomènes qui sont l'objet d'autant de branches de la linguistique. Il divise donc la linguistique en sept branches. Tout d'abord la phonétique (les sons du langage), puis la morphologie (la structure des mots), la syntaxe (la structure des phrases), l'énonciation (acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé), la sémantique (le sens des mots et des unités lexicales entre elles), la pragmatique

(étude de l'inscription d'un énoncé dans son contexte) et, finalement, la linguistique textuelle ou grammaire du texte (l'ensemble du texte, la textualité) (Maingueneau, 1996). Le tableau 2.18 présente la typologie de Maingueneau (1996).

**Tableau 2.18**  
**La typologie de Maingueneau (1996)**

<b>Les sept branches de la linguistique</b>	
1.	Phonétique
2.	Morphologie
3.	Syntaxe
4.	Énonciation
5.	Sémantique
6.	Pragmatique
7.	Linguistique textuelle

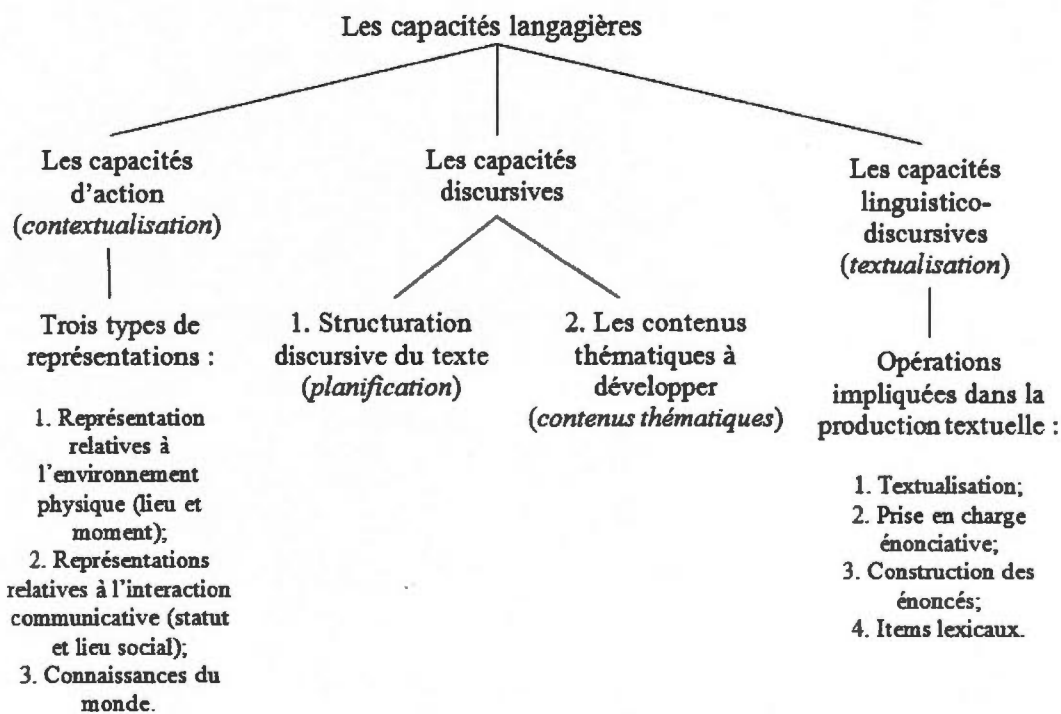
En ce qui concerne Dolz et Schneuwly (1998), ils ont déterminé trois ordres de capacités langagières nécessaires pour la réalisation d'un texte dans une situation de communication (voir figure 2.7). Il s'agit tout d'abord des capacités d'action qui permettent « d'adapter la production langagière aux contraintes des cadres d'interaction et aux caractéristiques des contenus référentiels mobilisés dans la production langagière » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 77). Ces capacités impliquent trois types de représentations : des représentations relatives à l'environnement physique où se réalise l'action (lieu et moment, présence ou absence des récepteurs), des représentations relatives à l'interaction communicative (statut et lieu social) et des connaissances du monde qui peuvent être mobilisées dans la production d'un texte. Ensuite, il est question des capacités discursives qui sont regroupées en deux sous-ensembles principaux : 1) la gestion de l'infrastructure du texte (structuration discursive du texte) qui consiste à déterminer les variantes discursives du texte (types de discours et séquences textuelles) et 2) les choix et l'élaboration des contenus du



texte (les contenus thématiques à développer). Finalement, le troisième ordre de capacités langagières sont les capacités linguistico-discursives, c'est-à-dire les opérations impliquées dans la production textuelle. Il s'agit des matériaux qui entrent dans la composition d'un texte. Dolz et Schneuwly (1998) distinguent des capacités nécessaires pour maîtriser quatre sous-ensembles d'opérations de ce troisième ordre de capacités langagières. 1) La textualisation, qui peut se faire par des opérations de connexion et de segmentation (différents niveaux d'organisation du texte tels que l'articulation entre les idées) et par des opérations de cohésion nominale et verbale (par exemple, les anaphores et la gestion des temps de verbes). 2) La prise en charge énonciative, qui se produit par deux types d'opérations : la régie des voix énonciatives (le rapport entre les voix dans un texte : voix de l'auteur, voix des personnages, etc.) et les expressions de modalisation (par exemple, donner une appréciation, exprimer une obligation, etc.). 3) On retrouve aussi les opérations qui permettent la construction des énoncés (structure syntaxique). 4) Le choix des items lexicaux (mots sémantiquement pleins avec des propriétés syntaxiques, sémantiques et phonologiques) est le dernier ensemble d'opérations. Les deux chercheurs spécifient que les caractéristiques phoniques font partie intégrante des opérations de textualisation, de prise en charge énonciative et de structuration syntaxique. Pour terminer, Dolz et Schneuwly (1998, p. 85) précisent que « les genres permettent de travailler sur des objectifs de complexité variable ou, autrement dit, des problèmes langagiers de différents degrés de difficulté ». Ces objectifs sont en lien avec les capacités langagières qu'ils résument ainsi (1998, p. 85) :

- représentation du contexte social ou contextualisation (capacité d'action);
- structuration discursive du texte ou planification (capacités discursives 1);
- représentations sur les contenus thématiques à développer (capacités discursives 2);
- choix d'unités linguistiques ou textualisation (capacités linguistico-discursives).

Leur typologie est résumée dans la figure 2.7.



**Figure 2.7 La typologie de Dolz et Schneuwly (1998)**

Garcia-Debanc et Laurent (2003) ont eux aussi déterminé des dimensions du fonctionnement de l'oral. Selon eux, chacune de ces dimensions « correspond à un champ de recherche et à des travaux théoriques de référence » (Garcia-Debanc et Laurent, 2003, p. 112). La première dimension, la dimension communicationnelle, est la capacité à adapter sa parole à l'interlocuteur dans un cadre social donné, c'est-à-dire selon la situation de communication. Le terme « communication », d'après Garcia-Debanc et Laurent (2003), renvoie ici à la prise de rôles verbaux dans la classe. La deuxième dimension, la dimension interactionnelle, concerne une construction du discours à plusieurs voix (discours polygéré), c'est-à-dire les interactions verbales. Cela comprend entre autres les tours de parole, les reformulations, etc. La troisième dimension concerne les conduites discursives. C'est la gestion des prises de parole complexes telles que raconter, justifier, décrire et réfuter, et ce, au-delà du simple point de vue syntaxique et lexical. La quatrième

dimension porte sur les caractéristiques syntaxiques. C'est tout ce qui concerne la structure des phrases du français parlé (les dislocations, la négation, etc.). Ensuite, la dimension lexicale concerne tout le vocabulaire employé par les élèves à l'oral. La sixième dimension, la dimension locutoire, touche les caractéristiques physiques de la parole (débit, volume, etc.). Finalement, la dernière dimension concerne les aspects non verbaux tels que la position du corps, le regard, la distance spatiale, etc. Le tableau 2.19 présente cette typologie.

**Tableau 2.19**  
**La typologie de Garcia-Debanc et Laurent (2003)**

<b>Les dimensions du fonctionnement de l'oral</b>	
1.	Dimension communicationnelle
2.	Dimension interactionnelle
3.	Dimension discursive (conduites discursives)
4.	Dimension syntaxique (caractéristiques syntaxiques)
5.	Dimension lexicale
6.	Dimension locutoire
7.	Dimension non verbale (aspects non verbaux)

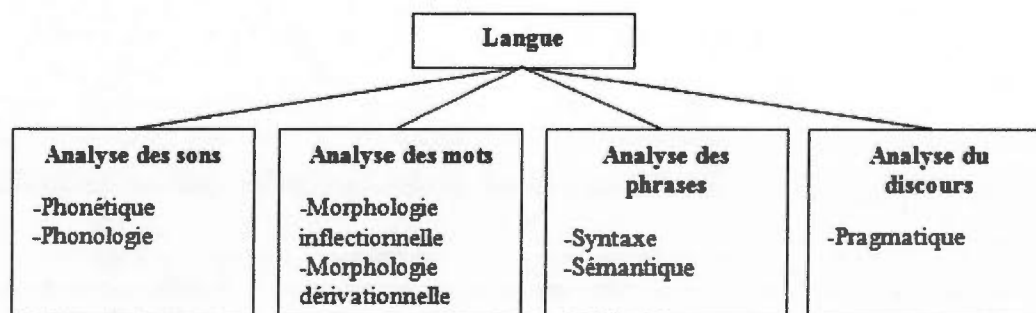
De son côté, Bouchard (2004) propose de décomposer l'oral selon six niveaux d'organisation qui jouent tous un rôle dans la communication. Le premier niveau est le niveau locutoire. Il consiste en la réalisation matérielle de l'oral, ce qui inclut les parties du corps utilisées à l'oral, la voix ainsi que les phénomènes langagiers spécifiquement audio-oraux (par exemple, les appuis du discours [alors, donc]). Le niveau linguistique concerne la syntaxe et le lexique de l'oral. Le troisième niveau, le niveau discursif (aussi textuel/discursif), se rapporte à l'organisation de l'oral (structure, types et genres de discours). Le quatrième niveau, le niveau dialogal, fait appel à la pragmatique et s'intéresse à l'utilisation de la langue lors d'échanges oraux. Le niveau interactionnel concerne les interactions verbales et non verbales lors de prises de parole. Finalement, le niveau situationnel concerne l'oral selon la situation

de communication, c'est la prise en compte de la situation. Le tableau 2.20 présente une synthèse des niveaux d'organisation de l'oral selon Bouchard (2004).

**Tableau 2.20**  
**La typologie de Bouchard (2004)**

<b>Les niveaux d'organisation de l'oral</b>	
1.	Niveau locutoire
2.	Niveau linguistique (syntaxique et lexical)
3.	Niveau discursif
4.	Niveau dialogal
5.	Niveau interactionnel
6.	Niveau situationnel

Lemaire (2006) a établi une classification des niveaux d'analyse d'une langue en quatre niveaux. Le premier est l'analyse des sons qui est conduite par la phonétique et la phonologie. L'analyse des mots est conduite par la morphologie (deuxième niveau) et l'analyse des phrases par la syntaxe et la sémantique (troisième niveau). Finalement, le dernier niveau d'analyse est l'analyse du discours à l'aide de la pragmatique. Ce dernier niveau s'intéresse au contexte. La figure 2.8 présente les niveaux d'analyse d'une langue selon Lemaire (2006).



**Figure 2.8 Les niveaux d'analyse d'une langue selon Lemaire (2006, p. 307)**



Également, Sousa (2006) propose cinq catégories pour développer les habiletés langagières. Il s'agit de la phonologie (production de son), de la morphologie (formation des mots), de la syntaxe (grammaire et construction des phrases), de la sémantique (sens des mots et des phrases) et de la pragmatique (utilisation adéquate du langage à différentes fins) (Sousa, 2006). Le tableau 2.21 présente la typologie de Sousa (2006).

**Tableau 2.21**  
**La typologie de Sousa (2006)**

<b>Les cinq catégories pour développer les habiletés langagières</b>	
1.	Phonologie
2.	Morphologie
3.	Syntaxe
4.	Sémantique
5.	Pragmatique

Simard *et al.* (2010) ont repris les catégories proposées par Bouchard (2004) et ont proposé différents aspects de l'oral, c'est-à-dire des niveaux de fonctionnement, présentés selon sept dimensions. La première dimension, la dimension interactionnelle, concerne l'adaptation à l'interlocuteur lors de la communication. Ensuite, la dimension textuelle regroupe les compétences à raconter, décrire, expliquer et argumenter à l'oral. En fait, c'est l'intégration des caractéristiques des genres et des séquences textuelles qui correspondent aux séquences textuelles attendues. Puis, nous retrouvons les éléments non verbaux tels que le corps et le regard. Également, il est question des aspects locutoires qui « se rapportent aux manifestations matérielles de la parole : débit, intensité, articulation, intonation » (Simard *et al.*, 2010, p. 291). La cinquième dimension touche la phonologie et la phonétique. Selon Simard *et al.* (2010), cette dimension concerne plus

particulièrement les jeunes enfants et les apprenants d'origine étrangère. La sixième dimension se rapporte à la syntaxe, c'est-à-dire aux caractéristiques de la syntaxe de l'oral (structure des énoncés). Finalement, la dernière dimension est le lexique, c'est-à-dire tout ce qui concerne l'utilisation des mots à l'oral (distribution des mots lexicaux et grammaticaux par exemple). Le tableau 2.22 présente une synthèse des niveaux de fonctionnement de l'oral (dimensions de l'oral) selon Simard *et al.* (2010).

**Tableau 2.22**  
**La typologie de Simard *et al.* (2010)**

Les niveaux de fonctionnement de l'oral	
1.	Dimension interactionnelle
2.	Dimension textuelle
3.	Éléments non verbaux
4.	Aspects locutoires
5.	Dimensions phonologiques et phonétiques
6.	Syntaxe
7.	Lexique

Finalement, Daviault (2011) affirme que le langage humain se divise en six grandes composantes qui interagissent entre elles et qui se retrouvent dans toutes les langues. Ces composantes sont la phonétique, la phonologie, le lexique, la sémantique, la morphologie et la syntaxe. Le tableau 2.23 présente les six grandes composantes du langage selon Daviault (2011).

**Tableau 2.23**  
**La typologie de Daviault (2011)**

<b>Les six grandes composantes du langage</b>	
1.	Phonétique
2.	Phonologie
3.	Lexique
4.	Sémantique
5.	Morphologie
6.	Syntaxe

Typologies qui concernent l'ensemble des objets de l'oral et qui relèvent des compétences

Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) ont effectué un important travail d'analyse des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qu'elles appellent « composantes de l'oral ». Ces auteures avaient une préoccupation en lien avec l'évaluation de l'oral lorsqu'elles ont fait ce travail. Elles ont donc principalement analysé des grilles d'évaluation. Ce travail leur a permis de répartir les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en trois grandes compétences. La première est la compétence linguistique qui comporte deux volets : la voix (diction et faits prosodiques) et la langue (morphosyntaxe et lexique). La deuxième compétence est la compétence discursive (le discours) et la troisième compétence est la compétence communicative (registre, interaction et non-verbal). Selon ces auteures (1998, p. 51), ces trois compétences touchent l'ensemble des objets d'enseignement/apprentissages de l'oral et « leur association constitue un équilibre entre les divers domaines s'intéressant à l'expression orale ». Le tableau 2.24 présente cette typologie.

**Tableau 2.24**  
**La typologie de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998)**

<b>Les compétences langagières à l'oral</b>			
<b>1. Linguistique</b>		<b>2. Discursive</b>	<b>3. Communicative</b>
<b>Volet voix</b>	<b>Volet langue</b>		
Diction : - Articulation - Timbre - Portée de la voix - Prononciation  Faits prosodiques : - Accentuation - Rythme - Pause - Débit - Intonation	Morphosyntaxe : - Morphologie - Syntaxe  Lexique : - Choix du vocabulaire - Étendue du champ lexical	- Organisation du discours - Délimitation du sujet/ fil directeur - Pertinence et crédibilité	Registre : - Registre  Interaction : - Contact avec l'auditoire - Prise en compte de l'auditoire  Non-verbal : - Attitude - Gestes et comportement - Rôle des gestes - Regard

Aussi, Charaudeau (2001) a défini la compétence langagière en trois sous-compétences. La première est la compétence situationnelle (ou communicationnelle) qui « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange » (Charaudeau, 2001, p. 37). Il s'agit ensuite de la compétence discursive qui « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à manipuler les procédés de mise en scène discursive qui feront écho aux contraintes du cadre situationnel » (Charaudeau, 2001, p. 38). Ces procédés sont de trois ordres : énonciatif (attitudes énonciatives), énoncif (modes d'organisation des discours) et sémantique. La dernière est la compétence sémiolinguistique qui « exige de tout sujet qui communique et qui interprète qu'il soit apte à manipuler-reconnaître la forme des signes, leurs règles de combinaison et leur sens, sachant que ceux-ci sont employés pour exprimer une intention de communication » (Charaudeau, 2001, p. 40). Pour Charaudeau (2001, p. 40), cette triple compétence forme les conditions de la communication langagière et



constitue, dans un mouvement de va-et-vient constant, « l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sociolinguistiques ». Le tableau 2.25 regroupe ces trois sous-compétences.

**Tableau 2.25**  
**La typologie de Charaudeau (2001)**

<b>La compétence langagière</b>	
1.	Compétence situationnelle (ou communicationnelle)
2.	Compétence discursive
3.	Compétence sémiolinguistique

Ensuite, Colletta (2002) a recensé les compétences que requiert en règle générale la pratique de l'oral. Six compétences ont été relevées pour expliquer ce qu'est la compétence orale. Il s'agit de la compétence sociale (connaître ce qui a trait à la vie sociale [hiérarchie, groupes, statuts, etc.]), de la compétence communicative (connaître et maîtriser les genres oraux dialogués), de la compétence discursive (connaître et maîtriser les genres oraux monologués), des compétences linguistique, prosodique et kinésique (conjuguer le jeu des mots, de la voix et des gestes), de la compétence langagière (interpréter des énoncés, manier l'implicite) et de la compétence sociolangagière (maîtriser les usages langagiers en contexte). Le tableau 2.26 regroupe ces six compétences.

**Tableau 2.26**  
**La typologie de Colletta (2002)**

<b>Les compétences de l'oral</b>	
1.	Compétence sociale
2.	Compétence communicative
3.	Compétence discursive
4.	Compétence linguistique, prosodique et kinésique
5.	Compétence langagière
6.	Compétence sociolangagière

En somme, malgré le fait que ces typologies présentent plusieurs recoupements, aucune ne nous semble suffisamment complète. En effet, aucune ne permet de regrouper tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui se retrouvent dans l'ensemble des typologies présentées. Un important travail d'analyse de contenu a donc été exécuté dans la dernière section de cette thèse afin d'identifier les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et afin de déterminer une typologie adéquate pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans.

## **2.9 L'importance des disciplines contributives**

Les disciplines contributives, c'est-à-dire des disciplines non spécifiquement éducationnelles telles que la psychologie, la linguistique et la psycholinguistique, jouent un rôle majeur en didactique de l'oral (Lazure, 1992 ; Garcia-Debanc, 2004 ; CIIP, 2006) et sont très importantes pour l'élaboration de modèles (De Pietro, 2002b), dans notre cas un modèle de typologie et un modèle de taxonomie qui sont les fondements nécessaires à l'élaboration d'une progression. Ce sont les recherches issues de ces disciplines qui nous permettent de répondre à nos trois objectifs de recherche. En effet, ces recherches serviront à l'élaboration de la typologie en

permettant de vérifier si la typologie de l'oral choisie ou construite est complète ou incomplète. Il sera donc possible de modifier la typologie à partir de ces recherches. De plus, ces recherches serviront à l'élaboration de la taxonomie puisqu'elles permettront de confirmer certaines grandes catégories de la taxonomie et elles permettront de l'enrichir, de la modifier et d'assurer un plus grand degré de scientificité tel que cela a été expliqué à la section 2.4. Aussi, lors de l'éventuelle construction d'une progression à partir de la taxonomie et de la typologie élaborées, ces recherches serviront à déterminer où placer les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Les recherches empiriques permettront donc d'élaborer la progression en déterminant où placer les objets issus de la typologie. Rappelons que la typologie permet de déterminer les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et la taxonomie permet de déterminer des périodes (en âge approximatif) du développement de la langue orale selon de grandes étapes du développement intégral (à partir des taxonomies du développement humain qui sont combinées). Les recherches consultées font partie du processus d'anasynthèse expliqué dans le troisième chapitre. Ces recherches sont donc très importantes dans le cadre de notre recherche doctorale. Par exemple, « les travaux psycholinguistiques peuvent aider à sérier les niveaux de maîtrise en relation avec des contextes, à préciser les indicateurs plus pertinents, à clarifier certaines des variables des tâches ou des supports susceptibles de déterminer des seuils dans l'acquisition » (Nonnon, 2010, p. 20). Comme le rappellent Simard *et al.* (2010, p. 32) :

pour la conduite de ses travaux et l'élaboration de ses propositions, le didacticien du français prend appui sur les résultats des recherches en didactique du français même, sur les données utiles des sciences connexes (théories littéraires, linguistique, psycholinguistique, psychologie, sociologie, etc.) ainsi que sur les savoirs d'expérience des enseignants, qui permettent de confronter les principes théoriques à la réalité de l'action didactique.

En plus des recherches provenant des disciplines contributives, nous nous appuyons sur les recherches en didactique du français et sur les savoirs d'expérience de

conseillers pédagogiques. En effet, dans le processus de validation de notre recherche, des conseillers pédagogiques, qui sont en quelque sorte le pont entre la recherche et les enseignants, jouent un rôle très important lors de la validation de la taxonomie et de la typologie (voir section 3.3.5.1. pour plus de détails).

## **2.10 Les acteurs concernés**

Dans le cadre de notre recherche, les trois principaux acteurs qui pourront bénéficier de la construction d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral à partir des fondements élaborés (taxonomie et typologie) sont l'élève, l'enseignant et le conseiller pédagogique.

### **2.10.1 L'élève**

L'élève occupe une place majeure dans notre recherche. Il est le principal acteur concerné puisqu'une progression est avant tout élaborée pour lui. « To develop as speakers, children need a suitable and accessible model of progression » (Thompson, 2006, p. 208). La progression permet à l'élève de savoir où il va et ce qu'on peut attendre de lui (Trocmé-Fabre, 1987 ; Birks, 2001/2001). Cela est en accord avec la théorie vygotskienne dans laquelle l'élève est au cœur de ses apprentissages et de son développement. Il s'agit d'une théorie qui place réellement l'élève au centre du système éducatif en favorisant les échanges oraux et le développement de la langue orale. Pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit aller au-delà de ce qu'il sait déjà, au-delà de ses intérêts, de ses désirs du moment et il doit être stimulé cognitivement (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Cummins, 2000). De plus, en étant confronté à des objets sociaux construits par d'autres et en se les appropriant, l'élève peut réellement faire des apprentissages (Gauvain, 2001 ; Chartrand, 2008). L'élève peut construire personnellement ses connaissances lorsqu'il prend part à des interactions sociales qui suscitent un conflit de réponses entre partenaires, lorsqu'il est dans la zone proximale de développement (Bernicot, 2000). C'est par un conflit sociocognitif entre deux ou



plusieurs personnes qu'une nouvelle coordination cognitive est engendrée. L'entourage de l'élève, c'est-à-dire ses pairs et son enseignant, joue un rôle primordial (Florin, 1995b et 1999). Une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, sur une taxonomie du développement de la langue orale et sur une typologie pourra aider les élèves puisque l'enseignant aura des repères pour favoriser des interactions sociales qui susciteront un conflit de réponses entre partenaires, ce qui permettra de travailler directement dans la zone proximale de développement des élèves (Aeby *et al.*, 2001 ; CMEC, 2008). La typologie et la taxonomie élaborées dans le cadre de cette thèse, même si elles ne sont pas intégrées à une progression, peuvent avoir un impact important sur les apprentissages des élèves puisqu'elles peuvent déjà guider l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

### **2.10.2 L'enseignant**

Pour Vygotski, il y a un lien essentiel entre enseignement et développement, ce qui l'oppose aux théories donnant la responsabilité seule à l'élève de construire ses savoirs ou prétextant devoir attendre que l'enfant soit prêt à les construire (Chartrand et De Koninck, 2009). L'enseignement ne peut être véritablement efficace que lorsqu'il va au-devant du développement de l'enfant et qu'il « travaille sur des savoirs et adresses dont les bases psychiques ne sont pas encore développées, ne sont pas encore arrivées à maturité » (Schneuwly, 2008, p. 47). Rappelons que dans la théorie du développement de Vygotski, à la différence de Piaget, l'apprentissage précède le développement, et ce, à la condition que l'expérience d'apprentissage sollicite les capacités situées dans la zone proximale de développement et que l'apprenant soit guidé dans son apprentissage. Cette guidance, proposée par Bruner (1983), donne à l'enseignant un rôle majeur à jouer dans l'apprentissage des élèves (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Chiss, 2000 ; CIIP, 2006). C'est à lui que revient la responsabilité de confronter les élèves à de nouvelles réalités, à de nouveaux apprentissages ou à leur

approfondissement. Il doit permettre « un apprentissage progressif d'un corps de connaissances formelles spécifiques contribuant au développement intellectuel et socioaffectif des élèves » (Chartrand, 2008, p. 5). L'enseignant doit précéder ses élèves en planifiant et en préparant l'enseignement (Chevallard, 1985 ; CIIP, 2006 ; Chartrand et De Koninck, 2009). Pour cela, il a besoin d'une progression pour pouvoir organiser et planifier son enseignement, pour assurer le développement des élèves et pour faire progresser ces derniers (Masson, 2000 ; Lafontaine, 2005 ; CIIP, 2006 ; Chartrand, 2008). Une progression - ici, à l'oral - permettra à l'enseignant de se donner des lignes d'action, de clarifier les interventions prioritaires en fonction des apprenants visés et d'organiser son action de façon efficace et cohérente (Dolz et Schneuwly, 1996 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Gagnon, 2009). Il pourra ainsi mieux soutenir les apprentissages des élèves (Gagné et Lazure, 1990 ; Love, 2009). Déjà, avec la typologie et la taxonomie élaborées dans le cadre de cette thèse, l'enseignant devrait être en mesure de mieux repérer et comprendre les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et il devrait être en mesure de mieux comprendre le développement de la langue orale de ses élèves.

### **2.10.3 Le conseiller pédagogique**

Le conseiller pédagogique saura retirer plusieurs bénéfices d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, entre autres une meilleure connaissance des capacités des élèves à l'oral et un meilleur encadrement des enseignants. Actuellement, malgré l'absence d'une telle progression, le type de progression à favoriser (objectif 1) ainsi que la taxonomie (objectif 2) et la typologie (objectif 3) élaborées peuvent aider grandement le conseiller pédagogique à guider les enseignants, à mieux comprendre les programmes de formation et à faire des liens plus facilement avec la recherche.

Dans le cadre de notre recherche, le conseiller pédagogique a participé au processus de validation (validation externe). Puisque nous présentons principalement des fondements théoriques, nous croyons que le conseiller pédagogique sera le premier praticien touché par les résultats de notre recherche doctorale. Il pourra vulgariser les résultats de notre recherche doctorale et en tirer des pistes de formation pour les enseignants.

En participant à notre validation, le conseiller pédagogique a pu nous indiquer si la taxonomie et la typologie élaborées concernaient les besoins didactiques réels du milieu scolaire. En tant que chercheur, il est important de tenir compte des savoirs d'expérience des praticiens « qui permettent de confronter les principes théoriques à la réalité de l'action didactique » (Simard *et al.*, 2010, p. 32). En effet, pour assurer de véritables retombées dans le milieu scolaire, la typologie et la taxonomie doivent être élaborées en tenant compte de ce milieu, ce qui inclut les conseillers pédagogiques (Fourez, 2006).

### **2.11 La conclusion du cadre théorique**

Cette deuxième section de la thèse, le cadre théorique, a permis de présenter les éléments fondamentaux nécessaires à l'élaboration des fondements d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Il a été possible de présenter les trois principaux types de progression, le développement intégral, la taxonomie en éducation, les domaines de développement humain, le langage, la langue, la parole et les conduites discursives, le développement de la langue orale, les domaines du développement de la langue orale, la typologie, l'importance des recherches contributives et, finalement, les acteurs concernés par notre recherche.

Le chapitre suivant, la méthodologie, présente la méthodologie de recherche choisie pour répondre à la question de recherche suivante : Quels fondements permettent d'élaborer un modèle de progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans?



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

En didactique du français, les recherches sont principalement empiriques (Gohier, 2011) et s'attardent beaucoup à questionner et à observer l'enseignant, l'élève, l'objet et le contexte d'enseignement ainsi qu'à impliquer les acteurs du milieu scolaire (Lacelle, 2009 ; Dumais et Lafontaine, 2011). La recherche qualitative, la recherche-action et la recherche développement, entre autres, sont des types de recherches fréquents dans ce domaine (Anadon, 2011).

En ce qui concerne plus spécifiquement la didactique de l'oral, un domaine de recherche assez récent (Fisher, 2007a ; Mottet et Gervais, 2010), plusieurs études ont alimenté ce domaine au cours des dernières années (Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Lafontaine, 2001 ; Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Mottet, 2009 ; Plessis-Bélair et Cauchon, 2010 ; Nolin, 2013 ; etc.). Les recherches effectuées se sont avérées être principalement empiriques et être surtout des recherches qualitatives et des recherches-action (Dumais et Lafontaine, 2011). On compte très peu de recherches théoriques, le type de recherche que nous avons privilégié pour réaliser notre thèse.

Dans cette section, nous traitons de la méthodologie employée dans le cadre de notre recherche théorique ainsi que du déroulement de la recherche. Nous débutons par une présentation critique du type de recherche choisi. Ensuite, il est question de la recherche théorique et plus précisément de notre position épistémologique, des critères de scientificité et de la variété des démarches de ce type de recherche. Nous

terminons par la présentation de l'opérationnalisation et de l'instrumentation de la méthodologie retenue : l'anasynthèse.

### **3.1 Exposé critique du type de recherche choisi**

Un grand nombre de recherches effectuées (Moisan, 2000 ; Lafontaine et Le Cunff, 2006 ; Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Mottet, 2009 ; Sénéchal et Chartrand, 2011 ; Nolin, 2013 ; etc.) en didactique de l'oral au cours des deux dernières décennies a montré, tel que présenté dans la problématique (chapitre 1), que les enseignants n'enseignent pas toujours l'oral, qu'ils ne savent pas exactement quels objets d'enseignement/apprentissage de l'oral enseigner aux élèves et qu'ils ont une grande méconnaissance de l'oral. Il aurait été difficile de travailler avec les enseignants compte tenu de cette situation. Il nous paraissait donc complexe d'élaborer avec eux les fondements permettant la construction d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Nous pensons qu'une recherche qualitative, une recherche développement ou tout autre type de recherche qui fait appel aux acteurs du milieu scolaire ne nous aurait pas donné des résultats satisfaisants.

Pour réaliser notre recherche, il nous a semblé nécessaire de travailler à partir d'énoncés théoriques. Selon nous, la façon la plus appropriée de déterminer les objets de l'oral à enseigner en fonction du développement intégral des élèves est par l'analyse et la synthèse de recherches empiriques et d'écrits théoriques sur le sujet. Avant d'aller sur le terrain, il est essentiel de connaître ce qui a déjà été fait (recherches empiriques) et d'effectuer des rapprochements, des liens. En effet, plusieurs recherches ont été menées au cours des 40 dernières années sur des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et sur le développement de la langue orale, et ce, en s'appuyant sur le développement intégral des élèves, mais aucune synthèse n'a été proposée pour systématiser l'information qui en découle. Ces données sont

éparses et méritent une organisation. La recherche théorique s'avère donc la plus adéquate dans le cadre de notre recherche doctorale puisqu'elle permet un exercice de l'esprit qui produit des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques permettant l'élaboration de nouveaux construits théoriques tels qu'une taxonomie du développement de la langue orale et une typologie (Van Der Maren, 1996 ; Legendre, 2005 ; Simard *et al.*, 2010).

Ce sont donc des recherches et des écrits provenant de disciplines telles que la psychologie, la psychopédagogie, la psycholinguistique, la didactique et la linguistique qui peuvent permettre l'élaboration de fondements permettant la construction d'une progression qui s'appuie sur le développement intégral des élèves. Notre recherche se situe en amont de la recherche empirique. En sciences humaines et plus précisément en éducation, il est de plus en plus nécessaire de regrouper les connaissances souvent éparses et acquises dans plusieurs champs disciplinaires ainsi que dans plusieurs disciplines contributives (Gusdorf, 1990 ; Germain, 1991 ; Van der Maren, 1996 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Landry et Auger, 2003 et 2007). Selon Van der Maren (1996), Landry et Auger (2003) et Landry (2006), la nécessité d'organiser les diverses connaissances justifie la pertinence de la recherche théorique en éducation.

### **3.2 Recherche théorique**

Pour réaliser notre recherche doctorale, nous avons privilégié la recherche théorique. Cette dernière peut se définir de façon générale comme « l'élaboration de relations conceptuelles en vue de faire des prédictions ou d'expliquer certains aspects d'un phénomène » (Legendre, 2005, p. 1157) ou, de façon plus spécifique, comme une « recherche qui vise la conceptualisation de modèles d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles » (Guay, 2004, p. 17). La recherche théorique est fondamentale,

c'est-à-dire qu'elle est axée sur la production de connaissances nouvelles pour un domaine scientifique (Ouellet, 1994 ; Van Der Maren, 1996 et 2003 ; Legendre, 2005 ; Gaudreau, 2011 ; Gohier, 2011). Elle renvoie « à l'axe de l'intentionnalité de la recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde - ici éducationnel - [...] » (Gohier, 1998, p. 271). La recherche théorique est également spéculative puisqu'elle permet un exercice de l'esprit qui produit des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques, ce qui permet la création de nouveaux construits théoriques en un ensemble structuré et cohérent (Van Der Maren, 1987 et 1996 ; De Ketele et Roegiers, 1993).

De plus, la recherche théorique répond à un besoin de connaissance et elle vise la théorisation. Elle a comme finalité de comprendre, de construire de nouveaux savoirs relatifs à des contextes spécifiques et de faire des prédictions dans le cadre des modélisations (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989/2010 ; Charland, 2008 ; Simard *et al.*, 2010). Ajoutons que selon Legendre (2005), la recherche théorique a deux buts : le développement de modèles théoriques (typologies, taxonomies, progressions, etc.) et l'analyse de modèles. C'est ce que nous effectuons dans le cadre de notre recherche.

En sciences humaines et plus spécifiquement en éducation, la communauté scientifique vit un certain malaise « quant au statut de la recherche théorique, à sa scientificité et à l'admissibilité de ses propositions » (Gohier, 1998, p. 267). La recherche théorique, aussi appelée recherche spéculative (Van Der Maren, 1996), semble être un terrain où professeurs et étudiants craignent de s'aventurer par manque d'assises solides et de balises bien définies (Jaccard et Jacoby, 2010). Cette forme de recherche amène également, chez les professeurs et les étudiants, une hésitation à accorder légitimité et crédibilité à des constructions purement théoriques (Gagné *et al.*, 1989/2010 ; Gohier, 1998 ; Martineau, Simard et Gauthier, 2001 ; Sorin, 2003 ;



Legendre, 2005 ; Charland, 2008). La recherche théorique est souvent méconnue dans le domaine de l'éducation et elle est peu présente dans les typologies de recherche en éducation (Gagné *et al.*, 1989/2010 ; Legendre, 2005 ; Léger, 2006). Lorsqu'elle est présente dans ces typologies, peu ou pas d'informations sont données. Cela s'expliquerait en partie par « la survalorisation des méthodologies faisant intervenir des données empiriques, par rapport à celles qui s'appuient essentiellement sur les règles logiques du raisonnement » (Legendre, 2005, p. 1157). Depuis quelques années, un travail est fait par plusieurs chercheurs afin de mieux définir les incidences de la recherche théorique, notamment en ce qui a trait à l'avancement des connaissances en éducation (Gohier, 1998 ; Simard, 1999 ; Martineau *et al.*, 2001 ; Legendre, 2001 et 2005). Ce type de recherche tend à être de plus en plus présent en éducation et en didactique du français (Sorin, 1996 ; Benoît, 2000 ; Guay, 2004).

### **3.2.1 Position épistémologique**

La position épistémologique du chercheur, c'est-à-dire son adhésion par rapport à sa propre recherche à une posture de recherche au regard de la science et de son objet de recherche, se doit d'être énoncée et explicitée, car « elle détermine l'orientation de la recherche aussi bien que la lecture qu'il fait du réel, de la science et, par delà, des théories » (Gohier, 2011, p. 89). Selon Gohier (1998) et Martineau *et al.* (2001), la recherche théorique se situe entre les deux positions épistémologiques traditionnelles des sciences humaines et sociales, le néopositivisme et le courant interprétatif. Nous adoptons également cette position dialectique dans le cadre de cette recherche. Gohier (1998, p. 270) l'explique ainsi :

On peut dire, d'entrée de jeu, que les propositions avancées ici se situent dans le cadre d'une théorie de la connaissance interactionniste qui rejette aussi bien le réalisme que le constructivisme radical et qui soutient que notre construction du monde est assujettie, limitée ou balisée par les formes qu'il revêt, que la science purement objective n'existe pas plus que la science subjective (qui serait alors une non-science) et qu'il y a place pour une position épistémologique qui se situe entre la recherche de faits absolus et l'ignorance de phénomènes du monde sensible à laquelle conduit une vision interprétative radicale. Pour cette épistémologie, les avancées théoriques sont aussi importantes que les recherches purement empiriques et l'histoire des idées nous prouve que les unes et les autres se sont constamment interfécondées.

### 3.2.2 Critères de scientificité

Tel que le stipule Van Der Maren (1984), toute théorisation en éducation doit répondre à des critères de validité scientifique, c'est-à-dire des critères de scientificité. La recherche théorique possède ses propres critères de scientificité. Gohier (1998) en a relevé plusieurs. Selon cette dernière, ce sont la pertinence (les énoncés sont pertinents par rapport au domaine [ici l'éducation]), la valeur heuristique (les données ouvrent sur des pistes, sur des hypothèses), la cohérence (non-contradiction entre les énoncés), la circonscription (délimitation de l'objet d'étude), la complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'étude), l'irréductibilité (simplicité ou caractère fondamental) et la crédibilité. Ce dernier critère de scientificité peut être réalisé par l'utilisation de sources autorisées, c'est-à-dire des sources qui seront bien reçues par la communauté scientifique, par la mise en place d'une méthode dialectique (argumentation et sens critique) et par l'exposition des présupposés épistémologiques et théoriques (point de vue sur la science, grille d'analyse, valeurs et méthodes qui déterminent les éléments retenus dans un corpus – analyse de contenu dans notre cas). Un autre critère de scientificité de la recherche théorique relevé par Gohier (1998) est la vérifiabilité potentielle (incidence sur la pratique enseignante). Dans le cadre de notre recherche, ce sont ces critères que nous adoptons pour juger de la validité de notre modèle et des différentes étapes de notre recherche. Le tableau 3.1, élaborée par Messier (2011), présente ces critères ainsi que

leur opérationnalisation à l'intérieur d'un travail de recherche, ce qui correspond ici aux étapes de notre thèse. Les étapes en lien avec l'opérationnalisation seront présentées à la section 3.3.

**Tableau 3.1**  
**Synthèse des critères de scientificité de la recherche théorique et**  
**opérationnalisation (Messier, 2011, p. 46)**

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ (critères de sélection du corpus)
Cohérence	Non contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, Prototype, Simulation et Modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Ensemble de départ (critères de sélection du corpus) et Analyse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Tout le chapitre de méthodologie de la thèse
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, Prototype, Simulation et Modèle
Valeur heuristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, Simulation et Modèle
Vérifiabilité potentielle	Incidence sur la pratique enseignante	Prototype, Simulation et Modèle

### 3.2.3 Variété des démarches

Il existe plus d'une démarche en ce qui concerne la recherche théorique (Martineau *et al.*, 2001). Au cours des dernières années, différentes approches méthodologiques de la recherche théorique ont été explicitées. Notre recension des écrits a permis d'identifier quelques-unes d'auteurs phares en recherche théorique (Van Der Maren, 1996 ; Martineau *et al.*, 2001 ; Legendre, 2005).

Selon Van Der Maren (1996), trois modalités d'analyse sont à envisager en recherche théorique pour analyser les énoncés théoriques, le matériau de cette forme de recherche. Premièrement, il est question de l'*analyse conceptuelle* qui permet « de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (Van Der Maren, 1996, p. 139). Une autre modalité d'analyse est l'*analyse critique*. Cette dernière consiste à « évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence les lacunes, les contradictions, les paradoxes, les conditions, les présupposés, les implications et les conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (Van Der Maren, 1996, p. 146). Finalement, la troisième modalité d'analyse est l'*analyse inférentielle*. Elle a pour objectif le développement d'une nouvelle théorie dans un domaine donné par le transfert d'une théorie d'un autre domaine à la suite de la perception d'une analogie entre les domaines ou bien elle a pour objectif l'extension de théories existantes par l'ajout d'éléments théoriques inférés.

Martineau *et al.* (2001), de leur côté, proposent une méthodologie articulée autour de trois axes de l'activité scientifique qui permettent d'aborder quatre approches méthodologiques. L'axe de l'interpréter emploie l'*herméneutique* (l'art d'interpréter les textes) et l'*analyse conceptuelle*, l'axe de l'argumenter renvoie à la *rhétorique* (« l'étude des contenus logiques et des degrés de persuasion en relation avec leurs effets » [Martineau *et al.* 2001, p. 17]) et, finalement, l'axe du raconter englobe la *pratique littéraire* (l'écriture étant au milieu même de la recherche, elle a une incidence, il est donc important de bien « raconter »).

Legendre (2005), quant à lui, propose l'*anasynthèse* comme méthodologie de la recherche théorique. L'*anasynthèse* est un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74).



Après avoir fait l'analyse de ces approches méthodologiques, celle de Legendre (2005), l'anasynthèse, semble être la plus pertinente pour notre recherche. En effet, elle intègre les approches de Van Der Maren (1996) et de Martineau *et al.* (2001) : l'analyse conceptuelle se fait lors de l'analyse de contenu (explications à la section 3.3), l'analyse critique et l'analyse inférentielle lors de la synthèse, et l'herméneutique, la rhétorique et la pratique littéraire lors de l'élaboration du prototype. Également, en plus d'intégrer ces approches, elle comprend d'autres étapes (les étapes de l'anasynthèse sont expliquées à la section 3.3), dont celle où il y a établissement d'un corpus (ensemble de départ) et celle de la simulation auprès d'experts. Cette dernière étape nous paraît plus qu'essentielle afin de nous assurer de la validité et de la crédibilité de notre recherche. De plus, l'anasynthèse répond à nos présupposés épistémologiques en plus de nous fournir un processus structuré d'investigation conduisant au développement de modèles théoriques et permettant l'analyse de modèles. Finalement, son efficacité a pu être démontrée par l'élaboration du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988, 1993 et 2005) et par l'élaboration de plusieurs mémoires et thèses en éducation dont entre autres ceux de Sauvé (1992), Rocque (1994), Benoît (2000), Guay (2004), Landry (2006), Charland (2008), Bêty (2009) et Lacelle (2009).

### 3.3 Anasynthèse

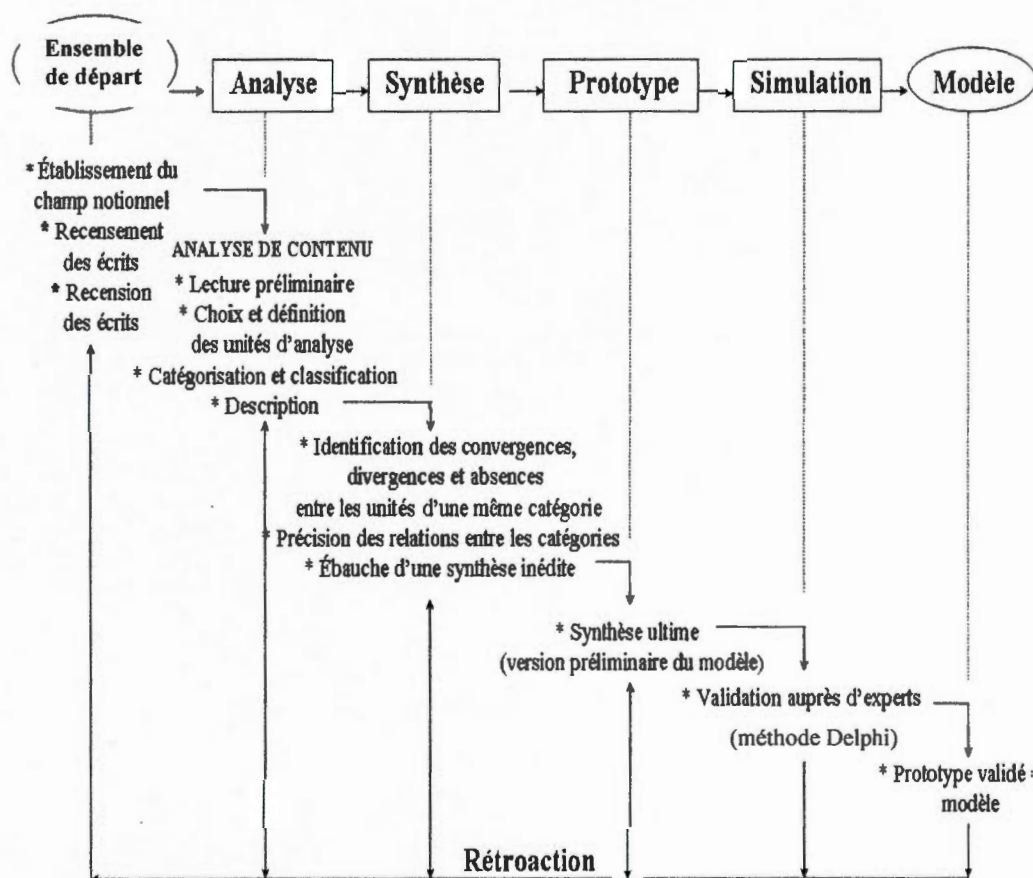
Dans le cadre d'une recherche théorique, une explication claire et détaillée de l'opérationnalisation de la démarche générale d'investigation s'avère nécessaire pour accorder de la crédibilité à la recherche (Raïche et Noël-Gaudreault, 2008 ; Bêty, 2009). L'intégrité dans la démarche de recherche, c'est-à-dire la transparence dans l'énoncé des différentes étapes de saisie et d'analyse des données, et l'exhaustivité dans leur analyse ou dans la prise en compte de données divergentes, est également très importante (Van Der Maren, 1996 ; Gohier, 2004). La systématisation des étapes de la méthodologie de recherche et le fait d'avoir recours à une base de données qui

laisse des traces du travail accompli sont aussi des éléments importants qui permettent d'accroître la crédibilité et la scientificité de la recherche (Bêty, 2009). Pour toutes ces raisons, l'anasynthèse, qui est utilisée pour réaliser notre recherche, est explicitée dans ce chapitre ainsi que la base de données utilisée.

L'anasynthèse s'inscrit dans une approche globale et elle est inspirée du processus général d'élaboration d'un modèle de Leonard C. Silvern (1972). Elle est une application particulière de certains aspects de la méthode scientifique. En effet, selon Sauvé (1992, p. 24) :

Toute démarche scientifique a pour origine une situation de départ (appelée problème) qui provoque un questionnement. L'étape initiale de cette recherche de solution est celle de l'élaboration d'un prototype (une première représentation de la réponse ou de certains éléments de réponse), qui permet d'énoncer des hypothèses plausibles et de concevoir un design méthodologique visant à résoudre le problème. [...] Ce qui distingue l'anasynthèse des autres applications de la démarche scientifique, c'est le mode d'élaboration du prototype : ce dernier n'est pas posé a priori, mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse.

L'anasynthèse est un processus itératif qui se réalise en sept étapes schématisées dans la figure 3.1 : (1) l'identification de l'ensemble de départ, (2) l'analyse de l'ensemble de départ, (3) la synthèse de l'ensemble de départ, (4) l'élaboration d'un prototype, (5) la simulation du prototype, (6) la proposition d'un modèle et (7) les rétroactions. Chacune de ces étapes est présentée et contextualisée à notre recherche.



**Figure 3.1 Opérations détaillées de l'anasynthèse (Duchesne, 1999 dans Guay, 2004, p.27)**

### 3.3.1 Identification de l'ensemble de départ

Lorsqu'il y a anasynthèse, la première étape consiste à constituer un ensemble de départ. L'ensemble de départ est un corpus d'écrits relatifs à l'objet de recherche, c'est-à-dire tout ce qui a été identifié dans les catalogues, les banques de données et les moteurs de recherche. C'est à partir du problème de recherche, dans notre cas, l'absence d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves, sur une taxonomie du

développement de la langue orale et sur une typologie, qu'« il faut recenser dans la littérature spécialisée les divers écrits théoriques qui constitueront les bases sur lesquelles le modèle [...] sera construit. » (Charland, 2008, p. 75). Il est donc nécessaire de repérer les réponses du problème qui sont déjà fournies dans la littérature spécialisée (Sauvé, 1992), c'est-à-dire « rassembler tous les éléments de réponse déjà proposés au regard de l'objet à modéliser » (Guay, 2004, p. 20). Les éléments de réponse répertoriés constitueront le corpus qui alimentera les étapes suivantes de l'anasynthèse jusqu'à la production du modèle. Pour être effectuée, cette première étape de l'anasynthèse nécessite d'abord l'établissement d'un champ notionnel, puis le recensement des écrits et enfin la recension des écrits.

#### Établissement d'un champ notionnel

L'établissement d'un champ notionnel consiste en la sélection d'un ensemble de termes (descripteurs), plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments d'une recherche (Guay, 2004 ; Legendre, 2005). Ces termes, identifiés dans la problématique, servent au recensement et à la recension des écrits à partir de différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche disponibles (par exemple *ERIC*, *DAF* et *ÉRUDIT*). Précisons qu'il a été nécessaire de combiner deux ou plusieurs des descripteurs puisque la quantité d'écrits liée à notre objet de recherche est énorme. Cela était nécessaire afin d'affiner la recherche. En effet, utiliser seulement le descripteur « objet », par exemple dans les catalogues, bases de données et moteurs de recherche, donnait un éventail d'écrits beaucoup trop vaste et souvent non contextualisé à l'objet de recherche. Dans le cadre de notre recherche, les descripteurs (aussi leurs équivalents anglais) utilisés comme point de départ<sup>34</sup> étaient

<sup>34</sup> Il est à noter que seul le développement cognitif était considéré au départ de notre recherche doctorale. C'est le travail d'investigation, tel qu'expliqué précédemment, qui nous a permis de nous rendre compte que nous ne pouvions nous limiter seulement au développement cognitif. C'est pour cette raison que nous ne retrouvons pas les autres domaines de développement comme descripteurs au point de départ de la recherche.



*développement cognitif, progression, oral, didactique, typologie, taxonomie, contenu, notion, objet d'enseignement ou d'apprentissage* (voir tableau 3.2). À ceux-ci pouvaient se greffer les expressions suivantes : didactique, d'enseignement, d'apprentissage, d'enseignement/apprentissage. Le champ notionnel génère donc les descripteurs qui permettent le recensement des écrits (Legendre, 2005).

**Tableau 3.2**  
**Descripteurs utilisés au départ de l'anasynthèse**

Français	Anglais
Oral	Oral
Didactique	Didactic
Développement cognitif	Cognitive development
Progression	Progression
Typologie	Typology
Taxonomie	Taxonomy
Contenu	Content
Notion	Concept
Objet d'enseignement ou d'apprentissage	Learning object ; content object ; units of learning

### Recensement des écrits

Le recensement des écrits se fait par le dénombrement spécifique de tous les écrits se rapportant à notre objet de recherche (Legendre, 2005). Cela s'effectue en utilisant les descripteurs du champ notionnel dans les différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche. Les catalogues utilisés (principalement pour la recherche de monographies) sont *Atrium* (Université de Montréal) et *Virtuose* (Université du Québec à Montréal). Les bases de données privilégiées sont *DAF*, *ERIC*, *Érudit*, *Francis*, *CAIRN*, *CBCA Complete*, *Dissertation abstract*, *PsycINFO* et *Repères*. Pour ce qui est des moteurs de recherche, *Google*, *Google Books* et *Google Scholar* sont

les trois principaux moteurs de recherche favorisés. Les différents catalogues, bases de données et moteurs de recherche privilégiés sont ceux qui nous ont permis d'obtenir des écrits se rapportant à notre objet de recherche. De plus, ce sont ceux qui touchent principalement les disciplines contributives.

### Recension des écrits

Une fois le recensement des écrits effectué, une grande quantité de documents est répertoriée. Des choix sont effectués. La recension des écrits permet cela puisqu'il s'agit de « [l']identification, [de l']examen critique, [de la] sélection, [de la] collection et [de l']établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents » à notre objet de recherche (Legendre, 2005, p.1134). Afin d'« opérer des choix dans l'ensemble des écrits répertoriés » (Guay, 2004, p. 21), des critères de sélection sont pris en compte. Cela permet de ne garder que les écrits pertinents à l'objet d'étude (Filteau, 2009). Les critères de sélection choisis pour notre recherche sont inspirés de ceux de Rocque (1994), de Gauthier (1997), de Martineau et Gauthier (1999), de Guay (2004) et de Filteau (2009). Ils sont divisés en deux catégories : critères obligatoires à respecter et critères à privilégier. Voici les critères :

#### Critères obligatoires à respecter :

- Les écrits de 1970 à aujourd'hui (un état de la question de Lazure [1994] a démontré le peu de travaux sur l'oral avant 1970).
- L'accessibilité des écrits. Cela implique que « l'on ne retient que les ouvrages accessibles au chercheur au plan matériel et linguistique » (français et anglais seulement) (Guay, 2004, p. 22). Nous ne connaissons pas suffisamment d'autres langues que celles mentionnées.
- Les écrits faisant état d'un développement « normal » ou ordinaire de la langue orale des élèves. Par exemple, ne sont pas retenus les écrits s'attardant spécifiquement à des troubles du langage ou du développement et proposant des considérations médicales. Sont retenus les écrits traitant à la fois du

développement ordinaire de la langue orale et de troubles du langage ou du développement.

Critères à privilégier :

- Les écrits de type « état de la question », les métaanalyses, les mémoires et les thèses et ceux traitant spécifiquement d'une dimension de notre objet de recherche. Les écrits retenus sont donc ceux provenant de sources de qualité reconnue (revues avec comité de lecture scientifique par exemple). Ne sont pas retenus les témoignages de parents et les sites Internet personnels ou d'établissements scolaires.
- Les écrits se rapportant au développement de la langue française plutôt qu'à d'autres langues puisque notre objet de recherche concerne spécifiquement le développement de la langue orale en français. Le développement de certains aspects de la langue orale peut être différent selon la langue.
- Les écrits d'auteurs majeurs du domaine ainsi que ceux considérés comme incontournables par d'autres chercheurs du champ.
- Les écrits du domaine de l'éducation, de la didactique et des disciplines contributives tels que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie et la psychopédagogie.

Les textes qui répondent aux critères de sélection sont lus afin de nous assurer de leur pertinence et leur bibliographie est examinée pour voir si d'autres ouvrages non répertoriés pourraient être pertinents. L'étude des bibliographies des écrits en lien avec notre objet de recherche donne la possibilité d'ajouter plusieurs autres textes (ces textes doivent répondre aux critères de sélection). Cela permet de former un corpus de textes qualifié de « contrasté » puisqu'il est « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un événement » (Van der Maren, 1996, p. 136). Ce corpus, qui est enrichi au fur et à mesure du processus d'anasynthèse, sert à la construction du modèle et est utilisé pour les autres étapes de l'anasynthèse, dont l'analyse.

Les textes retenus sont aussi classés en trois niveaux de pertinence (très pertinent, pertinent, moins pertinent) (Martineau et Gauthier, 1999) ; sont considérés très pertinents les textes qui correspondent à tous nos critères de sélection, et peu pertinents ceux qui s'en éloignent (lorsque certains des critères à privilégier ne sont pas présents : par exemple, des auteurs moins majeurs). Ce classement permet de déterminer un ordre d'analyse et de traiter en premier lieu les textes qui répondent tout d'abord à tous nos critères. Cela permet d'éviter une surcharge de temps avec les textes considérés moins pertinents et d'arriver à une saturation des données plus rapidement grâce à la lecture en premier lieu des textes les plus pertinents. Les textes très pertinents ont donc été lus en premier, suivis, lorsque nécessaire (lorsque nous devons aller plus loin dans nos recherches), des textes pertinents et, à de rares occasions, des textes moins pertinents.

Voici en résumé les étapes de la recension des écrits afin de constituer un corpus :

1. S'assurer que chacun des écrits répond aux critères de sélection obligatoires à respecter.
2. Lecture des résumés si présents ou lecture globale des écrits afin de savoir s'ils sont en lien avec l'objet de recherche.
3. Lecture de la bibliographie de chacun des écrits afin d'identifier d'autres auteurs ou d'autres écrits.
4. Classer chacun des écrits selon sa pertinence (très pertinent, pertinent, moins pertinent).

### **3.3.1.1 Validité du corpus**

Afin de nous assurer de la validité et de la qualité du corpus, les quatre critères définis par Van der Maren (1996) assurant une crédibilité à la recherche théorique (critère de crédibilité de Gohier [1998]) sont respectés :



- l'accès aux sources (premier degré de citation seulement) ;
- l'exhaustivité (garder des extraits complets et sélectionner tous les extraits pertinents, même ceux n'allant pas dans le sens des anticipations prévues ou qui comportent des difficultés ou des paradoxes ; tenir compte du contexte des énoncés [Gohier, 2008 et 2011]) ;
- l'actualité et l'historicité (consulter les références actuelles tout en intégrant les écrits plus anciens) ;
- l'authenticité (les extraits choisis sont bien ceux des auteurs cités et s'il y a réédition, cela est indiqué afin qu'il soit possible de bien saisir les contextes intellectuel et discursif dans lesquels les textes ont été produits [Gohier, 2008 et 2011]).

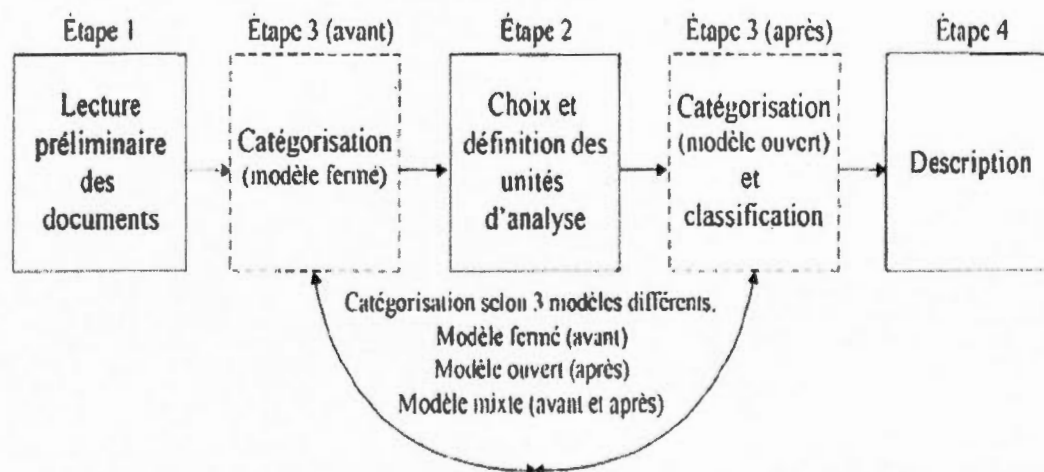
### **3.3.2 Analyse de l'ensemble de départ**

À partir de cet ensemble de départ, une analyse est effectuée, et ce, par l'identification et la collecte des données pertinentes au sein de l'ensemble à l'étude (le corpus de textes) (Legendre, 2005). Il s'agit donc d'une analyse exhaustive de l'ensemble de départ pour bien circonscrire la réalité étudiée (Benoît, 2000). Le fait d'avoir choisi l'anasynthèse comme méthodologie de recherche nous donne un cadre rigoureux et itératif d'analyse de l'ensemble de départ (Villemagne, 2006).

Pour extraire les informations pertinentes, l'analyse de contenu est utilisée dans le cadre de notre recherche. Après avoir consulté de nombreuses sources traitant de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987 et 1990 ; Mucchielli, 1988 ; Mayer et Ouellet, 1991 ; Robert et Bouillaguet, 1997 ; Landry, 2000 ; Legendre, 2005 ; Richard, 2006 ; Bardin, 2007 ; Leray, 2008), nous la définissons au regard de notre propre recherche comme une méthode scientifique de recherche basée sur une technique d'analyse utilisant des procédures systématiques, objectives, qualitatives de description permettant le traitement exhaustif et méthodique de matériel varié afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du contenu explicite de ce matériel (corpus de textes de l'ensemble de départ). Par la mise en relation de textes, l'analyse de

contenu permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci (Richard, 2006).

L'analyse de contenu peut être effectuée selon différentes étapes. Pour Bardin (2007), elle se réalise en trois étapes, quatre selon Mucchielli (1988) ainsi que Robert et Bouillaguet (1997), cinq selon Landry (2000), six selon L'Écuyer (1987 et 1990) et sept selon Legendre (2005). Richard (2006) expliquerait cette divergence du nombre d'étapes selon que les auteurs regroupent ou décortiquent les étapes. Dans le cadre de notre recherche, nous suivons quatre étapes. Ces dernières sont inspirées de L'Écuyer (1987) et elles ont été adaptées à l'anasynthèse par Rocque (1994) et par Guay (2004). Elles sont explicitées dans la figure 3.2.



**Figure 3.2 Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau 2009, p. 50)**

### Étape 1

La première étape est une lecture préliminaire des documents (textes) du corpus de l'ensemble de départ. Il s'agit en quelque sorte d'une familiarisation qui vise « à déterminer comment se présente l'ensemble de la situation au regard de tout [l]e

matériel recueilli et à repérer les principales particularités qui serviront de guide aux analyses subséquentes » (L'Écuyer, 1990, p. 58). Cela permet d'anticiper le choix des unités d'analyse à retenir. Une unité d'analyse est « un segment d'information » issu d'un texte du corpus (Legendre, 2005, p. 1425).

## Étape 2

La deuxième étape est une lecture analytique des documents du corpus qui permet de trouver des unités d'analyse de différents auteurs afin de les colliger. Parmi les différents types d'unités d'analyse (par exemple : unité narrative - grand pan d'un récit ; unité linguistique - mot, unité d'enregistrement [Robert et Bouillaguet, 1997 ; Chartier, 2003]), nous optons pour l'unité de sens puisque c'est celle qui correspond le mieux aux besoins de notre recherche. L'unité de sens est définie par L'Écuyer (1987) comme étant tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même. Mentionnons que pour notre recherche, seul le contenu manifeste, ce qui a été ouvertement dit et écrit (L'Écuyer, 1987), est considéré.

## Étape 3

La troisième étape, celle de la catégorisation et de la classification, consiste à regrouper les unités de sens par « analogie de sens » (Mucchielli, 1979) afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification des documents analysés (L'Écuyer, 1990).

La catégorisation, plus précisément, permet de catégoriser les unités de sens en mots génériques appelés « descripteurs ». Les descripteurs peuvent correspondre au champ notionnel établi précédemment. Le choix des descripteurs se fait à partir de trois modèles différents : ouvert, fermé ou mixte (L'Écuyer, 1987). En ce qui concerne le modèle ouvert, aucun descripteur n'est choisi avant le début des lectures, le choix se

fait au fur et à mesure de l'analyse de contenu. Pour le modèle fermé, les descripteurs sont prédéterminés, c'est-à-dire fixés par le chercheur avant le début des lectures. Finalement, le modèle mixte, celui que nous avons choisi, permet d'avoir des descripteurs préexistants dès le départ auxquels d'autres sont induits en cours d'analyse ou sont retirés (L'Écuyer, 1987 ; Sauvé, 1992). Dans notre recherche, avant l'étape 2, des descripteurs sont déterminés à partir du champ notionnel et d'autres descripteurs sont ajoutés ou modifiés au fur et à mesure de l'analyse de contenu afin de nous adapter à ce qui émerge des différents documents. Précisons que puisque le contenu est manifeste, les descripteurs se retrouvent dans les unités de sens de façon explicite ou indirecte (pronom par exemple).

En ce qui concerne la classification, cela consiste en un classement de chacune des unités de sens. En plus de se voir attribuer un ou plusieurs descripteurs, chacune des unités de sens est classée selon le modèle des théories éducatives de Maccia (1966, dans Legendre, 2005). Les unités sont donc classées<sup>35</sup> en fonction de quatre types de théories éducationnelles (Legendre, 2001) selon que l'information est axiologique, formelle, praxique ou explicative :

**Théorie axiologique (TA) :** Elle concerne des finalités, des buts, des objectifs et des principes.

**Théorie formelle (TF) :** Elle permet de définir un terme, un concept, une notion et concerne la terminologie.

**Théorie praxique (TP) :** Elle concerne des façons de procéder, des applications, des pratiques, etc.

**Théorie explicative (TE) :** Elle donne des explications, des justifications ou encore un historique.

---

<sup>35</sup> Une unité de sens peut se référer à plus d'un type de théories éducationnelles.



Ce classement quadripartite a « pour double but de focaliser la lecture analytique sur des éléments importants et de faciliter éventuellement la synthèse globale qui se constituera à partir des quatre [théories] » (Legendre, 2005, p. 63). En effet, le fait de classer les unités de sens selon les théories éducationnelles permet de retirer de l'information précise et précieuse qu'il serait difficile ou plus complexe à obtenir autrement. Par exemple, la théorie formelle permet d'identifier des définitions puisqu'elle a pour principale fonction d'identifier toutes les unités de sens qui définissent des concepts, des notions, des conventions et elle concerne la terminologie (Legendre, 2001). Il est donc possible d'effectuer une analyse conceptuelle grâce à cette façon de classer les unités de sens. De plus, classer les unités de sens selon les théories éducationnelles permet à la prochaine étape de l'anasynthèse, la synthèse, d'effectuer des synthèses de plus en plus complètes et de façon simple et efficace (Charland, 2008). Ce classement facilite le travail de synthèse en permettant systématiquement de comparer les nouvelles unités de sens à celles classées dans la même catégorie, ce qui « permet de dégager rapidement des tendances de façon à pouvoir juger de la saturation des données » (Charland, 2008, p. 91).

Pour notre recherche, les unités de sens sont donc catégorisées selon des descripteurs et classées selon les quatre théories éducationnelles présentées. Afin de faciliter le processus de catégorisation et de classification, les unités de sens sont intégrées à une base de données informatisée développée avec le logiciel *Microsoft Access*. Cette base de données est inspirée de Guay (2004) et de Charland (2008) et permet de gérer les unités de sens. Dans un menu déroulant, il est possible d'identifier les descripteurs et les théories éducationnelles qui se rapportent à chacune des unités de sens. Voir l'appendice A pour un exemple de fiche pour entrer les unités de sens afin de les catégoriser et de les classer.

#### Étape 4

La quatrième étape de l'analyse de contenu, la description, correspond au traitement qualitatif. À l'aide de notre base de données où les unités de sens sont catégorisées et classées, des regroupements sont effectués. Les unités de sens sont regroupées par descripteurs et par théorie éducationnelle. Ces regroupements sont nécessaires afin de passer à l'étape suivante de l'analyse, la synthèse. L'appendice B donne un exemple de l'interface du logiciel *Microsoft Access* permettant les regroupements des unités de sens. Ce logiciel aide grandement à effectuer la synthèse. Comme le soutient Charland (2008, p. 92-93), c'est « par diverses synthèses spécifiques, par d'autres synthèses plus globales constituées de manière itérative et par diverses réflexions spéculatives à l'égard de ces synthèses qu'il [est] possible de regrouper les éléments jugés pertinents pour la construction d'un premier prototype ».

##### 3.3.2.1 Contrer les biais possibles

Lors de l'analyse de contenu, lorsqu'il y a traitement des données, les biais affectifs et idéologiques doivent être évités (Mucchielli, 1988 ; Van der Maren, 1996). Les premiers sont en lien avec les émotions et la sensibilité du chercheur ; les deuxièmes avec la théorie de départ du chercheur. Tel que le stipulent Mayer et Ouellet (1991, p. 494), pour contrer les biais possibles et assurer une certaine forme de validité et de qualité, nous devons nous assurer de « la pertinence des catégories et des unités choisies, par rapport tant au document qu'aux objectifs de la recherche dans laquelle s'inscrit [notre] analyse », ce qui nécessite l'obligation d'être objectif, exhaustif et méthodique (Mucchielli, 1988 ; Legendre, 2005 ; Bardin, 2007). Pour y arriver, nous avons demandé à des chercheurs de notre domaine d'étude de valider nos catégories et le choix des théories éducationnelles. Nous avons mis en branle deux tests suggérés par Miles et Huberman (2003). Le premier test cherche à vérifier la plus grande objectivité possible du codage. Les premières cent unités de sens retenues lors de l'analyse des textes ont été soumises à deux personnes qui les ont codées à leur tour.

Ces deux personnes sont monsieur Renald Legendre et madame Geneviève Messier. Elles ont toutes les deux travaillé à la confection du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (monsieur Legendre comme principal responsable et madame Messier comme assistante) et ont beaucoup d'expérience dans le codage d'unités de sens. Le second test reprend les mêmes unités, mais vérifie la fiabilité intracodeur entre ce premier codage et un deuxième effectué quelques jours plus tard par le chercheur. Le degré de fiabilité (nombre d'accords divisé par le nombre total d'accords et de désaccords) alors obtenu doit atteindre 70 % pour le premier test et 80 % pour le deuxième. Pour ce qui est du premier test, le degré de fiabilité est de 79 % et de 83 %. En ce qui concerne le deuxième test, le degré de fiabilité est de 89 %.

Finalement, pour contrer ces biais, nous devons aussi montrer le plus possible notre objectivité par la transparence de notre démarche pendant toute la recherche, et ce, puisqu'« il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire (comme il en va de toute démarche scientifique) par l'apparat critique de nature épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 29).

### **3.3.3 Synthèse de l'ensemble de départ**

Par la suite, après analyse de l'ensemble de départ, une synthèse de l'ensemble de départ est effectuée. Cela consiste à rassembler et à structurer les données recueillies. Il s'agit donc d'une reconstitution des données « par la présentation des éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent [ces données] » (Legendre, 2005, p. 1286). Selon Guay (2004), une telle reconstitution permet au chercheur de constater si certaines données sont absentes, incomplètes ou nébuleuses. Lorsque c'est le cas, il est nécessaire d'« effectuer des boucles de rétroaction aux étapes antérieures (ensemble de départ et analyse de l'ensemble de départ) afin d'aller chercher toutes les données nécessaires à l'élaboration d'une synthèse exhaustive et

explicite [...] » (Lacelle, 2009, p. 267). Les rétroactions permettent de préciser les relations entre les différentes catégories de données. « La synthèse étant un processus itératif qui permet de construire peu à peu le modèle, ces rétroactions sont nécessaires pour maintenir la cohérence de la démarche méthodologique » (Lacelle, 2009, p. 267). Le processus de synthèse s'arrête quand toutes les relations possibles ont été élaborées entre les unités de sens pour un descripteur et que l'ajout de nouvelles unités ne modifie plus les relations élaborées antérieurement (Silvern, 1972, cité par Dion, 2002). Il y a donc saturation des données disponibles, ce qui permet au chercheur de « compléter l'ensemble à parfaire en solutionnant les incohérences, en précisant les pièces manquantes ou en constituant une synthèse inédite plus évocatrice que celles qui émergent des connaissances antérieures » (Guay, 2004, p. 23).

Dans le cadre de notre recherche, la synthèse est effectuée à l'aide du logiciel *Microsoft Access* (présenté précédemment) puisque ce dernier permet facilement de regrouper les unités de sens en fonction des descripteurs et des théories éducationnelles, ce qui facilite la synthèse. En effet, selon Bêty (2010, p. 5), une fois le regroupement des unités de sens effectué, « la lecture attentive des fiches regroupées permet de trouver les relations entre elles, puis d'élaborer sur ces relations par diverses réflexions spéculatives ». Précisons que des synthèses spécifiques sont réalisées au cours de la constitution de la base de données après chaque ajout d'une centaine de fiches, ce qui permet de bien regrouper les éléments et de juger de la saturation des données (Charland, 2008 ; Bêty, 2010).

### **3.3.4 Élaboration d'un prototype**

Dans le processus d'anasynthèse, une fois la synthèse réalisée, il y a élaboration d'un prototype qui correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature



de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23). Il s'agit en fait d'une version préliminaire du modèle de progression.

Une vérification interne de la validité du prototype (une version préliminaire du modèle) doit être effectuée par les responsables du processus d'anasynthèse. On parle donc à cette étape d'une validation interne du prototype (Baribeau et Germain, 2010). Geneviève Messier, qui a effectué de nombreuses anasyntheses lors de l'élaboration du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, notre comité de direction (Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair) et nous-même avons été les responsables du processus d'anasynthèse. Pour assurer la validité du prototype, nous nous sommes appuyés sur les critères de scientificité déterminés par Gohier (1998) définis plus tôt. Mentionnons que dans tout processus d'anasynthèse, si le prototype ne répond pas à ces critères de scientificité, un retour aux étapes précédentes de l'anasynthèse doit être effectué afin d'élaborer un prototype optimal pouvant être soumis à la prochaine étape : la simulation du prototype.

### **3.3.5 Simulation du prototype**

Une simulation du prototype, c'est-à-dire une vérification du prototype par des experts, doit être effectuée par la suite. Il s'agit d'une validation externe. Cette validation permet que le prototype soit enrichi et modifié par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation (Legendre, 2005). Cela permet d'évaluer la validité scientifique du prototype et de recueillir des suggestions d'amélioration (Baribeau et Germain, 2010 ; Jaccard et Jacoby, 2010). Des retours aux étapes précédentes sont effectués si le prototype ne satisfait pas à la vision et à la réalité des experts (Legendre, 2005 ; Charland, 2008).

Dans le cadre de notre recherche, le prototype a été soumis à deux types d'experts : des praticiens (cinq conseillers pédagogiques de la région de l'Outaouais et de la

région de Montréal) et des chercheurs dans notre domaine (un professeur d'une université québécoise spécialisé en didactique de l'oral et un professeur d'une université française spécialisé en didactique de l'oral). Comme le souligne Fourez (2006), afin d'assurer de véritables retombées, il est important de tenir compte des principaux acteurs concernés dans le milieu scolaire et aussi des chercheurs spécialistes du domaine.

Il est important de mentionner que les deux types de validation (auprès des chercheurs et auprès des praticiens) ont été effectués à partir des critères de scientificité de Gohier (1998). Ce qui a varié entre les chercheurs et les praticiens, c'est que les premiers validaient à l'aide du cadre théorique et du prototype alors que les seconds n'ont pas eu accès au cadre théorique, mais seulement aux prototypes (taxonomie du développement de la langue orale et typologie). La raison pour laquelle le cadre théorique n'a pas été présenté aux praticiens est qu'ils n'ont pas l'expertise pour valider ce type d'écrit et que plusieurs concepts de la recherche (entre autres « progression » et « taxonomie ») ne sont pas toujours bien compris des praticiens. Une validation de la compréhension du modèle et de sa valeur heuristique est plus appropriée pour les praticiens. Cette validation auprès de ces derniers a donc consisté à savoir si le prototype de taxonomie du développement de la langue orale et le prototype de typologie correspondaient aux besoins du milieu, à leur réalité et s'il était possible de bien les comprendre et non à valider les assises théoriques à la base de son élaboration.

#### **3.3.5.1 Validation auprès des praticiens**

En ce qui concerne la validation auprès des praticiens, cinq conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire (trois au primaire et deux au secondaire) de la

région de l'Outaouais<sup>36</sup> et de la région de Montréal ont été questionnés (voir tableau 3.3). Selon des recherches consultées qui ont questionné des praticiens (Lafontaine, 1995 et 2001 ; Aylward, 2010 ; Schillings et Poncelet, 2011), un petit nombre de praticiens est souvent suffisant pour obtenir des résultats satisfaisants et avoir une saturation des données.

**Tableau 3.3**  
**Répartition des praticiens ayant participé à la validation**

Type de praticien	Niveau	Région
Conseiller pédagogique 1	Primaire	Outaouais
Conseiller pédagogique 2	Primaire	Montréal
Conseiller pédagogique 3	Primaire	Outaouais
Conseiller pédagogique 4	Secondaire	Montréal
Conseiller pédagogique 5	Secondaire	Outaouais

Pour sélectionner les praticiens qui ont participé à la validation, nous avons déterminé des critères de sélection. Tout d'abord, nous avons respecté les niveaux de pratique (primaire et secondaire) déterminés pour les conseillers pédagogiques. Ensuite, nous avons choisi des praticiens ayant un minimum de cinq années d'expérience afin qu'ils connaissent bien l'enseignement du français, plus particulièrement de l'oral. De plus, nous avons choisi des praticiens qui prétendaient travailler l'oral avec des enseignants. Nous avons fait appel à des superviseurs de stage, à des chercheurs et à des enseignants afin de nous aider à choisir ces praticiens.

Pour contacter les praticiens, nous leur avons fait parvenir à leur école, par courriel, un formulaire de consentement (voir appendice C) leur expliquant notre projet de

<sup>36</sup> Nous avons consulté des praticiens de deux régions du Québec afin d'avoir une validation provenant de deux milieux différents (la région de Montréal et la région de l'Outaouais). Nous avons choisi la région de l'Outaouais puisque nous avons obtenu une bourse du Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et en réussite scolaires (COREPER) pour mener cette validation.

recherche et leur demandant s'ils acceptaient d'y participer. Ce formulaire indiquait le but et les objectifs de la recherche. Une explication a été donnée sur la raison de la participation des praticiens et sur le temps nécessaire à la validation. Les praticiens qui ont accepté de participer à notre validation ont reçu par la poste, en version papier, la taxonomie et la typologie. Ils ont reçu par courriel un questionnaire électronique (voir appendice D) qu'ils nous ont retourné par la suite.

### **3.3.5.2 Validation auprès des chercheurs**

En ce qui concerne les chercheurs de notre domaine, nous avons utilisé la méthode Delphi afin de valider notre prototype. Cette validation a été effectuée auprès de deux chercheurs (un Québécois et un Français) qui étaient considérés comme des experts, c'est-à-dire des spécialistes du domaine (Gaudreau, 2011), par notre comité de recherche et par nous.

La méthode Delphi est une méthode itérative qui a pour but de mettre en évidence des convergences d'opinion et de dégager certains consensus sur des sujets précis, grâce à l'interrogation d'experts, à l'aide de questionnaires successifs (Nadeau, 1988; Lapointe, 1992 ; Parker, Ninomiya et Cogan, 1999 ; Linstone et Turoff, 2002 ; Maleki, 2008 et 2009 ; Booto Ekionea, Bernard et Plaisent, 2011 ; Gaudreau, 2011). Cette méthode est de plus en plus utilisée pour le développement de modèles tels que des taxonomies, des progressions et des typologies (Okoli et Pawlowski, 2004 ; Booto Ekionea *et al.*, 2011).

La méthode Delphi a de nombreux avantages, dont celui d'avoir accès à plusieurs reprises à des experts de partout dans le monde sans avoir à les réunir, ce qui permet l'obtention d'un consensus tout en ayant différents points de vue (Nadeau, 1988 ; Lapointe, 1992 ; Parker, Ninomiya et Cogan, 1999 ; Maleki, 2009). Elle permet également de fonctionner avec un nombre limité de participants, ce qui rend la

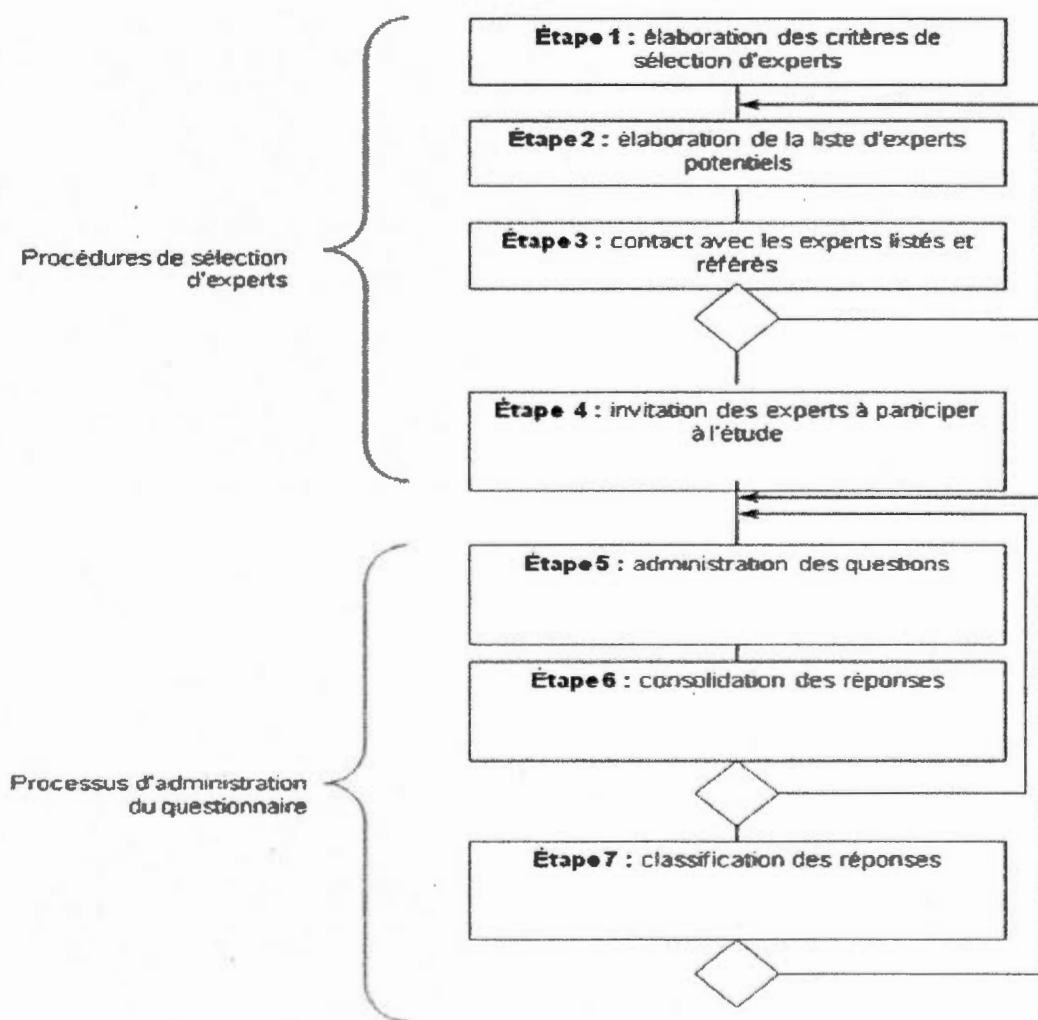


consultation possible et réalisable (Booto Ekionea *et al.*, 2011). De plus, puisque le processus se fait de façon anonyme, les experts n'ont pas à confronter leur point de vue entre eux (Gupta et Clarke, 1996), ils peuvent s'exprimer librement (Lapointe, 1992) et cela évite l'influence des sommités ou des fortes personnalités (Nadeau, 1988).

Nous sommes conscients que cette méthode a aussi des limites, dont le fait que son succès dépend de la qualité de la participation des experts (Gupta et Clarke, 1996). Si plusieurs tours de questions sont nécessaires, cela peut prendre du temps et les participants peuvent perdre de la motivation (Lapointe, 1992 ; Booto Ekionea *et al.*, 2011). Les préconceptions et la propre vue de celui ou celle (le ou la responsable de la recherche) qui met en branle la méthode Delphi peut entrer en jeu (Gupta et Clarke, 1996), d'où la nécessité de les exposer dès le début comme nous l'avons fait dans le cadre de cette thèse. De plus, le ou la responsable de la méthode Delphi ne doit pas mettre de côté ou ignorer les désaccords ou les opinions négatives, au contraire. Avec la méthode Delphi, « l'opinion négative des experts est traitée avec beaucoup d'attention et elle s'avère plus intéressante que l'opinion positive, car elle permet d'identifier les points de divergence et de désaccord à la source d'une mauvaise compréhension des concepts et de problèmes éventuels à leur application » (Booto Ekionea *et al.*, 2011, p. 181).

### **3.3.5.3 Les étapes de la méthode Delphi pour les chercheurs**

Booto Ekionea *et al.* (2011, p. 171) proposent sept étapes afin de mener à bien une enquête Delphi. Ces étapes se font en deux temps. Pour débiter, il y a d'abord la procédure de sélection de chercheurs, c'est-à-dire d'experts (étapes 1 à 4) et ensuite le processus d'administration d'un questionnaire (étapes 5 à 7). Dans les pages qui suivent, les étapes seront présentées en lien avec notre recherche. La figure 3.3 est une synthèse de ces étapes.



**Figure 3.3 Étapes de la méthode Delphi selon Booto Ekionea *et al.* (2011, p. 171)**

#### Étape 1 : Élaboration des critères de sélection d'experts

Puisque la méthode Delphi est un mécanisme de consultation qui requiert la participation d'experts qualifiés qui ont une compréhension claire du phénomène à

l'étude (Gaudreau, 2011), il est nécessaire d'élaborer des critères de sélection afin de choisir des experts compétents et adéquats. Nos critères sont inspirés de Booto Ekionea *et al.* (2011). Tout d'abord, dans le cadre de notre thèse, les experts devaient avoir publié dans des revues scientifiques ou avoir eu des communications acceptées dans des conférences internationales avec évaluation des pairs dans le champ de la didactique de l'oral, du développement intégral des élèves ou de la linguistique. Ensuite, ils devaient être reconnus par les pairs comme étant des experts du domaine. Finalement, ils devaient détenir un doctorat, être professeur d'université ou être chercheur professionnel dans un institut reconnu (université ou centre de recherche) et avoir un minimum de dix ans d'expérience. Rappelons que les experts choisis qui ont accepté de participer à la validation ont reçu le cadre théorique qui a servi à l'élaboration des deux prototypes (taxonomie et typologie). Il était donc nécessaire qu'ils aient des connaissances suffisantes pour bien faire le pont entre le cadre théorique et les prototypes afin de pouvoir effectuer une validation adéquate.

#### Étape 2 : Élaboration de la liste d'experts potentiels

Cette deuxième étape consiste à élaborer une liste d'experts potentiels qui peuvent participer à la validation. Pour élaborer notre liste d'experts, nous avons d'abord consulté plusieurs revues et actes de colloques (*AIRDF, Repères, Enjeux*, etc.) en lien avec notre objet de recherche, ce qui nous a permis de choisir des experts tout en respectant nos critères de sélection. Par la suite, nous avons consulté notre comité de recherche afin de nous assurer que les chercheurs sélectionnés étaient bien considérés comme des experts du domaine. Cela nous a permis d'élaborer une liste d'experts potentiels. Dans le cadre de notre thèse, nous avons eu besoin de deux experts.

#### Étape 3 : Contact avec les experts listés et référés

À l'étape 3, un premier contact avec les experts est effectué. Les experts sélectionnés ont donc été contactés par courriel afin de leur demander de participer à la validation de nos deux prototypes. Le courriel envoyé aux experts se trouve à l'appendice E.

#### Étape 4 : Invitation des experts à participer à l'étude

Cette étape consiste à inviter les deux experts qui ont accepté de participer à la validation des deux prototypes (taxonomie et typologie) à remplir le formulaire de consentement (voir l'appendice F). Les deux experts ont été invités à prendre part à notre validation et nous leur avons expliqué les objectifs de la recherche, les procédures à suivre et les devoirs liés à leur participation afin de garantir les chances de succès de la recherche. Toutes ces explications se retrouvent dans le formulaire de consentement.

#### Étape 5 : Administration des questions

À l'étape 5, les documents nécessaires et un premier questionnaire sont envoyés aux experts. Nous leur avons donc envoyé par courriel nos deux prototypes (taxonomie et typologie) ainsi que notre cadre théorique afin qu'ils puissent prendre connaissance de notre recherche. Un premier questionnaire accompagnait ces deux documents (voir appendice G). Les experts ont eu trois semaines pour répondre au questionnaire et prendre connaissance des documents envoyés.

#### Étape 6 : Consolidation des réponses

À cette étape de la méthode Delphi, il y a constatation des divergences et des convergences des réponses des experts par le chercheur. Lorsque les deux experts nous ont retourné leur questionnaire, nous avons pris connaissance de leurs réponses. Cela a permis une consolidation des réponses en vue de l'élaboration d'un rapport qui a été envoyé aux experts lorsque nous avons obtenu un consensus. Un consensus est



obtenu quand il n'y a plus de changements et qu'il y a un accord général (Booto Ekionea *et al.*, 2011). Lorsque la méthode Delphi est utilisée, il est possible que plusieurs tours soient nécessaires, c'est-à-dire qu'il est possible que les experts aient à répondre à plus d'un questionnaire selon la consolidation des réponses. L'objectif est d'arriver à un accord avec la majorité des experts pour des réponses qui sont divergentes et d'obtenir des clarifications et des pistes d'amélioration pour des éléments qui sont considérés comme négatifs par les experts. Il est donc important de demander aux experts de proposer des solutions lorsqu'ils sont en désaccord avec certains éléments (Nadeau, 1988). Les étapes 5 et 6 sont donc répétées selon les besoins.

Dans le cadre de cette thèse, un seul tour a été nécessaire. Les experts ont proposé des modifications et des précisions principalement pour les mêmes objets de l'oral dans la typologie et ont demandé des précisions aux mêmes endroits dans la taxonomie. Selon Lapointe (1992), trois tours, c'est-à-dire l'administration de trois questionnaires, sont souvent suffisants pour obtenir l'information désirée. Dans notre cas, un seul tour nous a permis d'améliorer grandement nos deux prototypes. La précision des commentaires et la qualité des recommandations et des pistes de solution fournies n'ont pas demandé qu'un nouveau questionnaire soit envoyé aux experts.

#### Étape 7 : Classification des réponses

Cette dernière étape consiste en une classification des réponses obtenues après le dernier tour (dernier questionnaire envoyé dont les réponses n'ont pas nécessité un questionnaire supplémentaire). Cela permet de produire un rapport final et de le faire valider auprès des experts participants. Le consensus ainsi obtenu n'a aucune prétention de « représentativité », car les résultats de cette validation à l'aide de la

méthode Delphi reposent uniquement sur « l'expertise » de deux participants (Booto Ekionea *et al.*, 2011).

#### **3.3.5.4 Les outils de la validation**

Pour effectuer la cinquième étape de l'anasynthèse, c'est-à-dire la simulation du prototype, deux questionnaires ont été utilisés (un pour les praticiens et un pour les experts). Les questionnaires ont été élaborés à l'aide de *Microsoft Word*. Ils étaient composés de questions ouvertes et il n'y avait pas de limites de mots. En effet, les questionnaires comportaient des sections ajustables à la longueur du texte écrit, ce qui permettait d'écrire librement et aussi longtemps que souhaité. Les praticiens et les experts devaient donc répondre à même ces questionnaires en version électronique. Le questionnaire a été rempli dans le milieu de travail des praticiens et des experts.

#### **3.3.5.5 Considérations éthiques**

Pour réaliser la validation du prototype auprès des praticiens et des chercheurs considérés comme des experts du domaine, une attention particulière a été portée à l'aspect éthique. Nous avons respecté les règles éthiques de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais. Nous avons obtenu en bonne et due forme un certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains (certificat éthique numéro 1418). Cela implique que nous avons dû respecter certaines règles et exigences. Parmi celles-ci, il y avait celle de bien informer les sujets des objectifs de notre recherche, de leur implication et des conséquences d'y participer pour eux. Nous avons aussi informé les praticiens et les chercheurs qu'il était possible pour eux de se retirer en tout temps de la validation et qu'ils ne couraient aucun risque en participant à notre validation. Des règles de confidentialité ont aussi été respectées. Chaque praticien et chercheur a été identifié à l'aide d'un code alphanumérique pour préserver son identité et pour lui assurer l'anonymat en tout temps. De plus, les sujets ont été informés que les données recueillies seront

conservées pour une durée maximale de cinq ans. Les données recueillies sont conservées sur un disque dur et les documents sont verrouillés électroniquement à l'aide d'un mot de passe pour assurer la sécurité des données. Les données recueillies sont aussi imprimées puis conservées sous clé dans le bureau du chercheur pour une durée de cinq ans et les seules personnes qui y ont accès sont le chercheur ainsi que le comité de recherche. Mentionnons que les sujets ont eu la possibilité, dans le formulaire de consentement, d'accepter ou non que les données soient conservées pour une durée plus grande que 5 ans, soit 15 ans.

### **3.3.6 Proposition d'un modèle**

Finalement, après la simulation des prototypes, la proposition de modèles est faite lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au[x] prototype[s] » (Guay, 2004, p. 25). Il y a saturation et les prototypes deviennent des modèles. La validité de ces modèles pourra être pleinement démontrée à moyen et à long terme (Sauvé, 1992 ; Rocque, 1994 ; Guay, 2004), par exemple par des recherches empiriques qui découleront de ces modèles et par l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Nous sommes conscient que ces recherches empiriques et une éventuelle progression modifieront sans doute les modèles de taxonomie et de typologie puisqu'un modèle est un cadre de référence en changement continu, il n'est jamais fixe (Blais, 1983 ; Messier, 2004 ; Legendre, 2005). Un modèle est donc transitoire dans l'attente d'une représentation plus explicite (Lafontaine, 2001).

### **3.3.7 Rétroactions**

Les rétroactions sont présentes dans tout le processus d'anasynthèse. Elles sont possibles à chacune des étapes puisqu'il s'agit d'un processus itératif (Legendre, 2005). Lorsque cela s'avère nécessaire, il est possible de faire des rétroactions à des

étapes précédentes pour recueillir de nouvelles données, améliorer la synthèse, modifier le prototype, répondre aux demandes lors de validations, etc. (Guay, 2004 ; Filteau, 2009 ; Lacelle, 2009).

### **3.3.8 Limites de l'anasynthèse**

L'anasynthèse peut avoir certaines limites. L'une d'elles est liée à la subjectivité du chercheur (Landry, 2006 ; Anadon, 2011 ; Bouchard, 2011). Cette dernière joue entre autres « lors de la sélection des documents [dans l'ensemble de départ] à soumettre à l'analyse et lors de la mise en application du mode d'investigation, c'est-à-dire à l'étape de l'analyse de contenu » (Landry, 2006, p. 79). Plus précisément, cette subjectivité est présente lors de la constitution des corpus, lors de la sélection et de la catégorisation des unités de sens, et aussi lorsque ces dernières sont qualifiées par une des théories éducationnelles (Bêty, 2009). Il est important que les conceptions et les biais soient exposés pour assurer une certaine transparence et donner de la crédibilité à la recherche (Bêty, 2009). Pour cela, les expériences personnelles vécues en lien avec l'enseignement du français ont été exposées au début de cette thèse et les présupposés théoriques auxquels nous adhérons ont été abordés dans le cadre théorique. Nous ne prétendons pas que notre recherche n'a aucune subjectivité, mais nous faisons en sorte de la réduire au maximum « au terme d'un processus structuré d'investigation conduisant à une représentation évocatrice du phénomène étudié » (Benoît, 2000, p. 40). Précisons que la notion de subjectivité est réintroduite dans les débats épistémologiques contemporains et la prétendue neutralité du processus de recherche et de la connaissance scientifique est en voie d'être considérée comme un mythe (D'Amboise et Audet, 1996 ; Villemagne, 2006).

De plus, selon Van Der Maren (1996), une autre limite est possible. Selon ce dernier, une certaine forme de dépendance du domaine de l'éducation envers les disciplines contributives peut entraîner deux risques. Le discours peut se trouver simplifié



puisque le chercheur n'a pas toujours une formation multidisciplinaire ou alors le discours s'enlise dans un jargon hermétique conduisant à une rupture avec les praticiens (Van Der Maren, 1996). Pour éviter ou réduire ces limites, nous avons mis en branle les deux tests suggérés par Miles et Huberman (2003) qui ont été expliqués précédemment à la section 3.3.2.1.

Voyons maintenant, au chapitre 4, les résultats de notre recherche doctorale.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre de la thèse fait état des résultats de notre recherche doctorale. L'anasynthèse a permis de réaliser cette recherche dont les objectifs étaient de déterminer un type de progression et d'élaborer une taxonomie du développement de la langue orale et une typologie qui serviraient de fondements à la construction éventuelle d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. L'anasynthèse a été utilisée pour toutes les étapes de cette recherche. Elle a permis la construction des diverses parties de cette thèse, dont tous les contenus de la problématique (chapitre 1) et du cadre théorique (chapitre 2) ainsi que les explications de la méthodologie de recherche choisie (chapitre 3). Une certaine forme d'interdépendance entre les parties de la thèse était donc présente, ce qui a permis de faire des allers-retours constants entre chaque partie selon les avancées de la recherche (Benoît, 2000). En effet, « les avancées dans le développement de nouveaux construits ont amené à faire des révisions et des avancées sur les autres. De cette manière, le tout a évolué à partir de l'évolution de chaque partie et de leurs interrelations » (Charland, 2008, p. 86). L'anasynthèse est au cœur de ce quatrième chapitre qui présente les résultats de notre recherche.

Dans ce chapitre, il sera question du type de progression choisi pour construire une progression, de la taxonomie du développement de la langue orale et de la typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui ont été élaborées, des validations auprès des experts universitaires et des praticiens (conseillers pédagogiques), d'une synthèse des résultats et, finalement, des limites de la recherche.

#### 4.1 Le type de progression

Puisque l'apprentissage des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral est un processus complexe et longitudinal (Cadet, 1998) qui doit être travaillé pendant tout le cursus scolaire obligatoire (CIIP, 2006 ; CMEC, 2008), soit de 6 à 17 ans, la progression spiralaire nous semble être le choix le plus pertinent pour la construction d'une progression. En effet, il s'agit d'un type de « progression où les savoirs antérieurs, "présupposés" comme appropriés, intériorisés, "automatisés", construits en système psychique », sont transformés par l'approfondissement successif des objets d'enseignement/apprentissage (Schneuwly, 2007, p.14). Les apprenants peuvent construire leur savoir, l'approfondir, à partir de savoirs déjà acquis (Bruner, 1960). Les apprentissages sont donc repris et dépassent ce qui a été fait précédemment pour les consolider et pour les développer à un niveau plus élevé d'exigences (CIIP, 2006 ; Dolitsky, 2006 ; Lambiel et Mabillard, 2006). Ce type de progression est efficace dans la mesure où les enseignants comprennent son objectif et ses fondements (Lambiel et Mabillard, 2006).

C'est ce type de progression qui est favorisé chez les didacticiens et dans la théorie vygotkienne puisqu'il permet, pour des apprentissages précis, d'intégrer la progression de type linéaire ainsi que la progression par accumulation et parce qu'il permet de tenir compte des contenus à enseigner, des rythmes d'apprentissage différents et du développement intégral des élèves, dont leurs capacités cognitives et langagières (Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Coste, 2000 ; Chartrand, 2008 et 2009 ; Simard *et al.*, 2010 ; Nonnon, 2010). Mentionnons que de nombreux auteurs, dont Perrenoud (1991 et 2003), Garcia-Debanc (1996) et Nonnon (1999), privilégient ce type d'approche qui vise le long terme par la multiplication de situations obligeant à des reprises. Également, la progression spiralaire « induit que l'élève a le droit de faire des erreurs lorsqu'il est confronté à des problèmes qu'il n'a pas encore appris à maîtriser » (CIIP, 2006, p. 15) et elle permet « d'initier des

transformations importantes du mode de fonctionnement langagier» (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 88). Elle permet aussi aux élèves, pendant leur scolarité, de travailler à plusieurs reprises les mêmes objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, mais en améliorant leur compréhension et en les travaillant à des degrés d'approfondissement différents, entre autres grâce à des conflits sociocognitifs engendrés par les pairs et par l'enseignant. Selon Vergnaud (1989-1990, p. 58-59), en raison de la lenteur du développement des connaissances et en raison des résultats de nombreuses recherches empiriques, il est «beaucoup plus sage de revenir sur les mêmes choses année après année, en allant un peu plus en profondeur à chaque fois et en introduisant des situations de plus en plus complexes, contenant de nouveaux aspects plus puissants [...]. C'est un aspect essentiel pour une approche développementale». Pour ces différentes raisons et parce que la progression spiralaire tient compte du développement des élèves (Chartrand, 2008 et 2009), ce type de progression s'avère le meilleur choix pour la création d'une progression qui souhaite s'appuyer sur le développement intégral des élèves. L'analyse de modèles théoriques et d'écrits concernant la progression (objectif 1) nous a donc permis de déterminer que la progression spiralaire est celle qui est la plus appropriée pour élaborer une progression.

#### **4.2 La taxonomie du développement de la langue orale**

Rappelons que la taxonomie en éducation est une classification organisée, hiérarchisée et interreliée de phénomènes d'apprentissage ou de développement (De Landsheere, 1969 ; Hameline, 1978 ; Bailey, 1994 ; Benoît, 2000 ; Legendre, 1995 et 2005) et qu'elle est régie par un principe de complexité croissante (De Landsheere, 1969 ; Lambert, 1981 ; Benoît, 2000 ; Legendre, 2005). Un travail d'analyse et de synthèse ne nous a pas permis d'identifier une taxonomie du développement de la langue orale en français langue première. Pour cette raison, nous avons dû en élaborer une à partir des taxonomies existantes. Cela était nécessaire puisque la taxonomie



s'avère un fondement essentiel et une attente des milieux scientifiques lors de l'élaboration d'une progression (Legendre, 2005 ; Dumais, 2012b). En effet, la taxonomie permet de donner des points de repère sur des phénomènes d'apprentissage ou de développement et elle sert de fil conducteur à l'élaboration d'une progression (Depover et Noël, 2005 ; Legendre, 1995 et 2005).

Pour élaborer notre taxonomie du développement de la langue orale, un important travail d'analyse et de synthèse d'écrits sur le développement de la langue orale a été effectué. Ce travail nous a permis de déterminer les domaines du développement humain directement impliqués dans le développement de la langue orale. Il s'agit des domaines affectif, cognitif, social, perceptuel, psychomoteur et moral du développement humain. Cela nous a également permis de répertorier les taxonomies associées à ces domaines. Vingt-neuf taxonomies ont été répertoriées et présentées sommairement dans le cadre théorique de cette thèse (chapitre 2). Une fois ces taxonomies répertoriées, il a été nécessaire de sélectionner celles pouvant permettre de constituer notre taxonomie du développement de la langue orale.

#### **4.2.1 Les critères de sélection des taxonomies**

Nous souhaitons élaborer une taxonomie spécifique composée, c'est-à-dire une taxonomie qui concerne un seul contenu (la langue orale), mais qui concerne plusieurs domaines de développement, tel qu'expliqué au chapitre 2. Pour élaborer notre taxonomie, il a donc été nécessaire d'unir des taxonomies (de type général simple) des différents domaines du développement humain en cause dans le développement de la langue orale. Il a fallu déterminer les taxonomies pertinentes à l'élaboration d'une taxonomie du développement de la langue orale parmi les 29 taxonomies identifiées. Pour ce faire, des critères de sélection ont été déterminés à partir de notre cadre théorique et des objectifs de notre recherche. Pour qu'une taxonomie soit retenue, elle devait répondre aux deux critères de sélection suivants :

1. La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.
2. La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique (ou taxonomie des objectifs pédagogiques).

En ce qui concerne le premier critère de sélection, toutes les taxonomies présentées dans le cadre théorique concernaient le développement humain de 6 à 17 ans. Certaines de façon explicite (âge donné pour chaque étape de développement) - la taxonomie de Piaget (1963 et 1972) par exemple - et d'autres de façon implicite (comportements d'apprentissage à développer) telles que la taxonomie de Gerlach et Sullivan (1967).

Pour ce qui est du deuxième critère de sélection, il exige que la taxonomie soit développementale, c'est-à-dire qu'elle soit conçue dans une perspective de développement de l'être humain sur une longue période et qu'elle ait des repères de développement dans le temps. Ces repères devaient permettre de situer dans le temps le développement, soit par des périodes ou des stades qui réfèrent à des âges approximatifs. Il est essentiel de pouvoir se référer à des moments de développement (période ou stade) afin d'avoir des repères pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue orale. La taxonomie ne devait donc pas être une taxonomie pédagogique (ou taxonomie des objectifs pédagogiques). Les taxonomies pédagogiques font état de comportements, d'objectifs ou d'apprentissages à atteindre, mais ne donnent pas de repères dans le temps, ce qui n'est d'aucune utilité pour l'élaboration de notre taxonomie du développement de la langue orale qui a pour objectif de servir de fondement à une progression. Il était nécessaire de sélectionner des taxonomies qui nous donnaient des repères dans le temps afin de fournir des repères temporels aux enseignants quant au développement de la langue orale. Nous ne remettons pas en cause la pertinence des taxonomies pédagogiques, mais ces dernières ne nous

fournissaient pas suffisamment de repères pour élaborer notre taxonomie. Par exemple, la taxonomie de Gagné (1965) du domaine cognitif n'a pas été retenue. En plus de ne pas être une taxonomie développementale, elle concerne un ensemble hiérarchisé de huit genres d'apprentissage différents et aucun repère dans le temps n'est indiqué.

#### **4.2.2 Les taxonomies sélectionnées**

L'appendice H présente, pour chacun des domaines impliqués dans le développement de la langue orale, un tableau indiquant si chacune des taxonomies relevées répond aux deux critères de sélection mentionnés précédemment.

L'analyse de chacune des taxonomies nous a permis d'en retenir six provenant des domaines cognitif, social et moral du développement humain. Pour ce qui est du domaine cognitif, c'est la taxonomie de Piaget (1963 et 1972) qui a répondu aux critères de sélection. Trois taxonomies ont été sélectionnées pour ce qui est du développement social. Il s'agit de la taxonomie d'Erikson (1982) qui concerne plus spécifiquement le développement psychosocial, la taxonomie de Nielsen (1951) qui concerne la sociabilité et la taxonomie de Selman et Selman (1979) qui concerne la conception de l'amitié (les rapports sociaux entre les enfants). Finalement, deux taxonomies ont répondu à tous les critères de sélection en ce qui concerne le domaine moral : la taxonomie de Piaget (1973) et la taxonomie de Kohlberg (1971b et 1984). L'appendice I présente un regroupement de ces six taxonomies.

Mentionnons que certaines taxonomies qui ont été exclues laissaient croire en apparence qu'elles pouvaient être pertinentes pour élaborer notre taxonomie en raison de certains liens avec la langue orale qui paraissaient explicites. C'est notamment le cas de la taxonomie de Harrow (1977). Même si cette dernière semblait en apparence avoir des liens avec la langue orale (niveau 6 - communication gestuelle, mouvements

d'expression : posture et maintien, gestes et expression du visage), une analyse de cette taxonomie nous a permis de constater qu'elle ne concerne pas directement la langue orale. En effet, selon Harrow (1977, p. 57) « la terminologie exclut de cette catégorie les mouvements de la parole ». En plus de son absence de liens avec le développement de la parole, cette taxonomie n'a pas été retenue puisqu'il ne s'agit pas d'une taxonomie développementale.

#### **4.2.3 L'absence de taxonomies dans certains domaines**

Le travail d'analyse des taxonomies selon les critères de sélection établis n'a pas permis d'en sélectionner dans tous les domaines concernés par le développement de la langue orale (domaines identifiés dans le cadre théorique). En effet, aucune taxonomie des domaines perceptuel, affectif et psychomoteur ne répondait à tous nos critères de sélection. Voici quelques pistes d'explications pour chacun des domaines.

Domaine perceptuel : Selon Gibson (1969) et Gibson et Spelke (1983), des spécialistes du domaine conceptuel, le développement perceptuel ne se fait pas par stades ou étapes. De plus, pour plusieurs chercheurs (entre autres Clein et Stone, 1970 ; Harrow, 1977 ; Racine, 2003 ; Bouchard, 2010), le développement perceptuel est en lien direct avec le développement psychomoteur ou moteur alors que pour d'autres (Terrisse et Dansereau, 1998), il fait partie du développement cognitif. Même si aucune taxonomie développementale du domaine perceptuel n'a été sélectionnée pour élaborer notre taxonomie du développement de la langue orale, cela ne veut pas dire que ce domaine de développement n'intervient pas dans le développement de la langue orale. Au contraire, il est très important. Ce sont d'autres domaines de développement (cognitif par exemple) impliqués dans le développement perceptuel qui pourraient permettre d'établir des repères développementaux pour le domaine perceptuel.



Domaine affectif : Pour plusieurs auteurs (entre autres Piaget et Inhelder, 1966 ; Le Ny, 1982 ; De Landsheere et De Landsheere, 1992 ; Laterrasse et De Leonardis-Rizzotto, 1993 ; Golder *et al.*, 1995 ; Minder, 1999), le domaine affectif est intimement lié au domaine cognitif ou social, ou aux deux. Ce sont ces domaines de développement qui influencent le développement affectif. Les repères développementaux se trouveraient davantage de ce côté. Selon Le Ny (1982), l'affectif agit rarement en tant que dominante et il est rattaché au cognitif. L'affectif serait en permanence porté par des réalités cognitives. Il n'est donc pas étonnant de ne pas retrouver dans notre taxonomie du développement de la langue orale une taxonomie développementale du domaine affectif.

Domaine psychomoteur : La situation est similaire au domaine affectif. Pour plusieurs auteurs (Cosnier et Brossard, 1984 ; Florin, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1991 ; Plaisance, 2008), le développement psychomoteur serait fortement influencé par le développement cognitif. C'est notamment le développement cognitif qui pourrait fournir des repères de développement pour le développement psychomoteur en ce qui concerne le développement de la langue orale.

#### **4.2.4 L'élaboration de la taxonomie du développement de la langue orale**

À partir du regroupement des taxonomies sélectionnées (appendice I), il a été possible de combiner les taxonomies pour créer les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale. Le tableau 4.1 présente les fondements de cette taxonomie. Cette dernière est dite spécifique composée puisqu'elle touche un seul contenu, la langue orale en français langue première, et puisqu'elle concerne plusieurs domaines du développement humain : cognitif, social et moral. En ce qui concerne sa structure, la taxonomie a été divisée selon les différents cycles de l'école québécoise et présente les domaines cognitif, social et moral pour chacun des cycles. Cela a permis d'établir cinq périodes de développement en fonction des âges : de 6 à

8 ans (1<sup>er</sup> cycle du primaire), de 8 à 10 ans (2<sup>e</sup> cycle du primaire), de 10 à 12 ans (3<sup>e</sup> cycle du primaire), de 12 à 14 ans (1<sup>er</sup> cycle du secondaire) et de 14 à 17 ans (2<sup>e</sup> cycle du secondaire). Comme l'affirment Tourrette et Guidetti (2008, p. 132-133), nous rappelons que « les âges que nous donnons comme points de repère sont toujours approximatifs et ne servent pas à distinguer la normalité de ce qui est hors normes. Ils sont surtout utiles pour connaître la succession des acquisitions avec quelques points de repère ». Ces périodes associées à des âges fournissent donc « des repères et ne constituent pas des normes rigides, car des décalages, parfaitement normaux, existent entre les enfants<sup>37</sup> » (Florin, 2003, p. 8). Ces périodes en fonction des cycles (deux ou trois années scolaires) plutôt qu'en fonction d'une seule année scolaire permettent entre autres une conception spiralaire des apprentissages (il est possible de revenir à plusieurs reprises sur un même objet pendant un même cycle et même à tous les cycles en approfondissant chaque fois cet objet), une plus grande flexibilité quant au développement des élèves et une diversification des cheminements (Perrenoud, 2003). De plus, il nous est possible de croire que ces périodes sur deux ou trois ans pourront faciliter l'adéquation entre les programmes de formation actuels et le développement de la langue orale des élèves.

---

<sup>37</sup> Mentionnons qu'un enseignant peut très bien se référer au cycle précédent ou au cycle suivant pour identifier des repères de développement d'un élève. Les élèves n'ayant pas tous un développement identique, il est possible que certains repères se trouvent dans un cycle précédent ou subséquent.

**Tableau 4.1**  
**Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale**

1<sup>er</sup> cycle du primaire : élèves de 6 à 8 ans

Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du primaire : élèves de 6 à 8 ans
Cognitif	<p>Entre 6 et 8 ans, c'est la fin de la <i>pensée intuitive</i> (jugements immédiats) et de la centration<sup>38</sup> de l'élève (le fait de voir un seul aspect de la situation au détriment des autres aspects). La pensée intuitive se caractérise entre autres par la pensée de l'enfant qui est davantage axée sur son propre point de vue. L'enfant a de la difficulté à adopter le point de vue de l'autre. Entre 6 et 8 ans, c'est également le début des <i>opérations concrètes</i>. Par « opérations concrètes », il est question d'actions mentales qui portent sur des choses tangibles, concrètes (jetons, crayons, liquides, etc.), qui doivent être physiquement présentes pour que l'élève puisse mettre en pratique des « opérations » à propos de ces choses. À cette période, l'élève est moins égocentrique. En raison des contacts sociaux qui découlent de la scolarisation, l'égocentrisme individuel de l'élève est confronté à l'égocentrisme individuel de ses pairs, ce qui le force à prendre conscience de l'existence des autres et à sortir de son propre point de vue afin d'entrer en communication avec ses pairs. La pensée se décentre (décentration), les choses et les événements ne sont plus examinés que du point de vue de l'élève, ils le sont aussi du point de vue d'autrui et des objets eux-mêmes. La décentration permet à l'élève d'avoir une prise de conscience de l'action et de ses résultats, il peut <i>voir plus d'un</i></p>

<sup>38</sup> Dans ce travail (les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale), nous nous appuyons sur la taxonomie de Piaget (1948 et 1967). Nous souhaitons cependant nuancer les propos de ce dernier à la lumière des recherches effectuées par des auteurs contemporains. En effet, des recherches tendent à montrer que la conception piagetienne à propos de l'égocentrisme serait à revoir. Selon des chercheurs (Marvin, Greenberg et Mossler, 1976 ; Hugues et Donaldson, 1979 ; Hobson, 1982 ; Thommen et Rimbert, 2005), les jeunes enfants pourraient coordonner des points de vue, ils seraient capables, dès quatre ans, de différencier leur propre point de vue de celui d'autrui et de faire des inférences non égocentriques sur les limites de leur propre point de vue. L'ensemble de ces recherches s'inscrit dans les travaux expérimentaux rassemblés sous l'appellation de « Théorie de l'esprit ». Pour Garitte (2005, p. 65), la théorie de l'esprit se définit comme « un ensemble de recherches qui rendent compte de la capacité de l'enfant à comprendre que les états mentaux d'autrui (dont, entre autres, les désirs et les croyances) diffèrent de ses propres états mentaux. »

	<p>aspect d'une situation. De plus, sa pensée devient de plus en plus logique. Il est capable d'effectuer des opérations mentales (calculs par exemple). Grâce à l'acquisition de la réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse), l'élève peut aller au-delà de ses intuitions et être plus logique quant à son raisonnement. Entre 6 et 8 ans, progressivement, l'élève poursuit sa maîtrise de la conservation, c'est-à-dire qu'il est capable de comprendre, malgré qu'il y ait des transformations (sans ajouts ou retractions), qu'une substance (de la matière ou du liquide) reste la même (égale).</p>
--	---



Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du primaire : élèves de 6 à 8 ans
Social	<p>Le développement <i>social</i> entre 6 et 8 ans est composé de deux stades. C'est la fin du <i>stade présocial</i>. Dans ce stade, les interactions avec les pairs sont occasionnelles, l'élève est plutôt indépendant (il s'occupe isolément) et s'intéresse davantage aux choses. Il est question de pseudocollaboration. Même si on demande à des élèves d'exécuter ensemble une tâche, ils travailleront de façon juxtaposée (individuellement, par exemple en jeu parallèle) pensant travailler ensemble. Entre 6 et 8 ans, c'est également le début du <i>stade d'exploration des facteurs socialisateurs</i>. L'élève va plus spontanément se regrouper et exprimer le désir de jouer ou de travailler avec d'autres élèves. Il va davantage s'identifier à ses semblables et maintenir une attitude positive envers eux. C'est le début d'une réelle collaboration qui s'installe entre les élèves. Il y a un véritable échange de pensées entre élèves. De plus, à ce stade, l'élève arrive à créer un échange verbal composé d'un plus grand nombre de paroles destinées à attirer l'attention ou à amorcer la conversation comparativement aux réponses qu'il peut donner.</p> <p>En ce qui concerne le développement de la <i>personnalité</i>, l'élève de 6 à 8 ans développe un sentiment de compétence (tout en étant conscient de ses limites) à travers les apprentissages ainsi qu'à travers les différentes habiletés scolaires et sociales qu'il réalise. L'estime de soi joue un rôle majeur à ce stade. Ses réalisations, réussites et reconnaissances lui permettent d'éviter le sentiment d'infériorité d'où peuvent découler des difficultés et des échecs scolaires. L'élève est donc disposé aux apprentissages entre 6 et 8 ans. Il ne veut plus seulement jouer, il veut apprendre. De plus, il apprend à fonctionner au sein d'une communauté.</p> <p>Pour ce qui est du développement de l'<i>amitié</i> (qui joue un rôle important dans le développement social, entre autres en ce qui concerne les compétences interpersonnelles et l'estime de soi), l'élève passe d'une <i>camaraderie temporaire</i> qui est plutôt superficielle (basée sur des raisons de proximité, d'esthétisme [beauté par exemple], de biens matériels, etc.) à une relation d'amitié unilatérale – <i>aide à sens unique</i> – (l'élève demande aux autres de présenter certaines caractéristiques, mais il n'y a pas d'éléments de réciprocité), puis à une amitié où il y a une <i>collaboration réciproque pour le meilleur seulement</i>. Lors de ce dernier type d'amitié, l'élève comprend le concept de conservation, ce qui permet l'apparition du concept de réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse) dans ses rapports d'amitié. Cependant, l'élève qui a une amitié à <i>collaboration</i></p>



*réiproque pour le meilleur seulement* perçoit la réiprocity pour son intérêt personnel. En effet, la réiprocity lui permet d'être aimé par les autres et d'avoir des relations interpersonnelles qui sont utiles quant au soutien qu'elles lui apportent. L'ami est vu comme celui avec qui l'élève peut partager des sentiments et des idées, la confiance est très importante. L'élève est capable de se mettre à la place de son ami, de comprendre ses sentiments, ses intentions et ses pensées. Cette amitié tend à s'inscrire dans le moment présent. De plus, l'élève préfère généralement se lier d'amitié avec un élève du même sexe. Ces stades de l'amitié peuvent se chevaucher.

Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du primaire : élèves de 6 à 8 ans
Moral	<p>En ce qui a trait au développement <i>moral</i>, entre 6 et 8 ans, les élèves ont une <i>morale de contrainte</i> (aussi appelée <i>héronome</i>). En effet, l'élève est très rigide en ce qui concerne les concepts moraux. Il se conforme aux règles en raison de leur caractère sacré et inviolable. Il a tendance à juger un acte en fonction de ses effets tangibles et non en fonction de l'intention ou de la motivation à l'origine de l'acte. L'élève croit qu'un acte est mauvais s'il entraîne une sanction. De plus, la morale de contrainte est caractérisée par un jugement absolu, non nuancé, de la part de l'élève. À ces âges, c'est également, pour certains élèves, le début de la <i>morale de coopération</i> (aussi appelée <i>morale autonome</i>). L'élève commence à faire preuve de flexibilité en ce qui concerne les principes moraux. Ses jugements deviennent moins absolus et polarisés puisqu'il est en mesure de se mettre à la place de l'autre et puisqu'il peut tenir compte du point de vue des autres. L'élève juge un acte non pas selon ses effets, mais selon l'intention qui l'anime. Il est conscient que les règles ont été créées par des gens et qu'il est possible de les modifier. L'élève acquiert le sens de l'équité.</p> <p>L'élève de 6 à 8 ans est également au niveau préconventionnel (prémoral) de son développement <i>moral</i>. Cela signifie qu'il fait ce que les autres lui demandent de faire et agit en conséquence afin d'obtenir des récompenses ou bien afin d'éviter les sanctions. À ce niveau, l'élève passe du stade de <i>l'obéissance simple</i>, c'est-à-dire qu'il considère que ce qui est puni est mal et ce qui est récompensé est bien, au stade de <i>l'utilitarisme</i>. Dans ce stade, l'élève considère qu'une action juste est celle qui peut l'avantager et satisfaire ses besoins personnels et, à l'occasion, les besoins des autres à condition que cela soit avantageux pour lui. L'élève voit la réciprocité comme étant quelque chose de pragmatique (donnant-donnant).</p>

2e cycle du primaire : élèves de 8 à 10 ans

Domaines de développement	Repères de développement 2e cycle du primaire : élèves de 8 à 10 ans
Cognitif	<p>Entre 8 et 10 ans, c'est la période des <i>opérations concrètes</i>. Par « opérations concrètes », il est question d'actions mentales qui portent sur des choses tangibles, concrètes (jetons, crayons, liquides, etc.), qui doivent être physiquement présentes pour que l'élève puisse mettre en pratique des « opérations » à propos de ces choses. À cette période, l'élève est moins égocentrique. En raison des contacts sociaux qui découlent de la scolarisation, l'égocentrisme individuel de l'élève est confronté à l'égocentrisme individuel de ses pairs, ce qui le force à prendre conscience de l'existence des autres et à sortir de son propre point de vue afin d'entrer en communication avec ses pairs. La pensée se décentre (décentration), les choses et les événements ne sont plus examinés que du point de vue de l'élève, ils le sont aussi du point de vue d'autrui et des objets eux-mêmes. La décentration permet à l'élève d'avoir une prise de conscience de l'action et de ses résultats, il peut voir plus d'un aspect d'une situation. De plus, sa pensée devient de plus en plus logique. Cette « pensée logique est essentielle à la compréhension, à l'apprentissage et à la capacité de communiquer clairement avec les autres » (Stassen Berger, 2000, p. 233). L'élève a donc la capacité d'accomplir des opérations logiques pour résoudre des problèmes concrets (qui s'appliquent à des objets concrets). Grâce à l'acquisition de la réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse – la multiplication est la même opération que la division, mais en sens inverse), l'élève peut aller au-delà de ses intuitions et être plus logique quant à son raisonnement. Entre 6 et 8 ans, progressivement, l'élève poursuit sa maîtrise de la conservation, c'est-à-dire qu'il est capable de comprendre, malgré qu'il y ait des transformations (sans ajouts ou retractions), qu'une substance (de la matière ou du liquide) reste la même (égale). Il développe également la notion de conservation du poids.</p>



Domaines de développement	<p style="text-align: center;"><b>Repères de développement</b> 2e cycle du primaire : élèves de 8 à 10 ans</p>
Social	<p>Entre 8 et 10 ans, l'élève est au stade d'exploration des facteurs socialisateurs en ce qui concerne le développement social. L'élève va plus spontanément se regrouper et exprimer le désir de jouer ou de travailler avec d'autres élèves. Il va davantage s'identifier à ses semblables et maintenir une attitude positive envers eux. C'est le début d'une réelle collaboration qui s'installe entre les élèves. Il y a un véritable échange de pensées entre élèves. De plus, à ce stade, l'élève arrive à créer un échange verbal composé d'un plus grand nombre de paroles destinées à attirer l'attention ou à amorcer la conversation comparativement aux réponses qu'il peut donner.</p>
	<p>En ce qui concerne le développement de la <i>personnalité</i>, l'élève de 8 à 10 ans développe un sentiment de compétence (tout en étant conscient de ses limites) à travers les apprentissages ainsi qu'à travers les différentes habiletés scolaires et sociales qu'il réalise. L'estime de soi joue un rôle majeur à ce stade. Ses réalisations, réussites et reconnaissances lui permettent d'éviter le sentiment d'infériorité d'où peuvent découler des difficultés et des échecs scolaires. L'élève est très ouvert aux apprentissages entre 8 et 10 ans. Il ne veut plus seulement jouer, il veut apprendre. De plus, il apprend à fonctionner au sein d'une communauté.</p> <p>Pour ce qui est du développement de l'<i>amitié</i> (qui joue un rôle important dans le développement social), entre 8 et 10 ans, on retrouve le stade de l'amitié unilatérale – <i>aide à sens unique</i> – (l'élève demande aux autres de présenter certaines caractéristiques, mais il n'y a pas d'éléments de réciprocité, l'ami est celui avec qui l'élève joue, s'amuse) et le stade de l'amitié où il y a une <i>collaboration réciproque pour le meilleur seulement</i>. Lors de ce dernier type d'amitié, l'élève comprend le concept de conservation, ce qui permet l'apparition du concept de réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse) dans ses rapports d'amitié. Cependant, l'élève qui a une amitié à <i>collaboration réciproque pour le meilleur seulement</i> perçoit la réciprocité pour son intérêt personnel. En effet, la réciprocité lui permet d'être aimé par les autres et d'avoir des relations interpersonnelles qui sont utiles quant au soutien qu'elles lui apportent. L'ami est vu comme celui avec qui l'élève peut partager des sentiments et des idées, la confiance est très importante. L'élève est capable de se mettre à la place de son ami, de comprendre ses sentiments, ses intentions et ses pensées. Cette amitié tend à s'inscrire dans le moment présent. De plus, l'élève préfère généralement se lier d'amitié avec un élève du même sexe. Ces deux stades de l'amitié peuvent se chevaucher.</p>



Domaines de développement	<p style="text-align: center;"><b>Repères de développement</b> 2<sup>e</sup> cycle du primaire : élèves de 8 à 10 ans</p>
Moral	<p>En ce qui a trait au développement <i>moral</i>, entre 8 et 10 ans, c'est la fin de la <i>morale de contrainte</i> (aussi appelée morale hétéronome). Cette dernière fait en sorte que l'élève est très rigide en ce qui concerne les concepts moraux. Il se conforme aux règles en raison de leur caractère sacré et inviolable. Il a tendance à juger un acte en fonction de ses effets tangibles et non en fonction de l'intention ou de la motivation à l'origine de l'acte. L'élève croit qu'un acte est mauvais s'il entraîne une sanction. De plus, la morale de contrainte est caractérisée par un jugement absolu, non nuancé, de la part de l'élève. Entre 8 et 10 ans, c'est aussi le début de la <i>morale de coopération</i> (aussi appelée autonomie). L'élève commence à faire preuve de flexibilité en ce qui concerne les principes moraux. « La règle n'est plus quelque chose d'immuable, mais une convention utile pouvant faire l'objet d'interprétation » (Cloutier, 1996, p. 110). Ses jugements deviennent moins absolus et polarisés puisqu'il est en mesure de se mettre à la place de l'autre et il peut tenir compte du point de vue des autres. L'élève juge un acte non pas selon ses effets, mais selon l'intention qui l'anime. Il est conscient que les règles ont été créées par des gens et qu'il est possible de les modifier. L'élève acquiert le sens de l'équité.</p> <p>L'élève de 8 à 10 ans est au niveau préconventionnel (prémoral) de son développement <i>moral</i> et il se situe habituellement au stade de <i>l'utilitarisme</i>. Dans ce stade, l'élève considère qu'une action juste est celle qui peut l'avantager et satisfaire ses besoins personnels et, à l'occasion, les besoins des autres à condition que cela soit avantageux pour lui. L'élève voit la réciprocité comme étant quelque chose de pragmatique (donnant-donnant). De plus, dans ce stade, l'élève se conforme aux règles par intérêt personnel (par exemple, pour éviter une situation dangereuse) et également par principe de bonne concordance interpersonnelle, de bonne relation avec les autres (par exemple, pour éviter de déplaire à une personne).</p>

### 3e cycle du primaire : élèves de 10 à 12 ans

Domaines de développement	Repères de développement 3e cycle du primaire : élèves de 10 à 12 ans
Cognitif	<p>Entre 10 et 12 ans, c'est la fin de la période des <i>opérations concrètes</i> et le début pour certains élèves de la période des <i>opérations formelles</i>. Par « opérations concrètes », il est question d'actions mentales qui portent sur des choses tangibles, concrètes (jetons, crayons, liquides, etc.), qui doivent être physiquement présentes pour que l'élève puisse mettre en pratique des « opérations » à propos de ces choses. Lors de la période des opérations concrètes, la décentration est très importante. Elle permet à l'élève d'avoir une prise de conscience de l'action et de ses résultats, il peut voir plus d'un aspect d'une situation. De plus, sa pensée devient de plus en plus logique. Cette « pensée logique » est essentielle à la compréhension, à l'apprentissage et à la capacité de communiquer clairement avec les autres » (Stassen Berger, 2000, p. 233). L'élève a donc la capacité d'accomplir des opérations logiques pour résoudre des problèmes concrets (qui s'appliquent à des objets concrets). De plus, grâce à l'acquisition de la réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse – la multiplication est la même opération que la division, mais en sens inverse) propre à cette période, l'élève peut aller au-delà de ses intuitions et être plus logique quant à son raisonnement. Entre 10 et 12 ans, l'élève poursuit sa maîtrise de la conservation, c'est-à-dire qu'il est capable de comprendre, malgré qu'il y ait des transformations (sans ajouts ou retraits), qu'une substance (de la matière ou du liquide) ou un poids reste le même (égal). Il développe progressivement la notion de conservation du volume. Certains élèves commenceront la période des <i>opérations formelles</i> qui permet à l'élève de raisonner sur des hypothèses, des propositions et des énoncés verbaux contrairement à la période précédente (période des opérations concrètes) où il était nécessaire que les objets soient concrets pour permettre des opérations. Il est question de pensée hypothéticodéductive. L'élève a la possibilité de raisonner sur des propositions abstraites. Il est capable de passer du réel au possible et du concret à l'abstrait, à l'hypothèse et à la déduction. La période des opérations formelles permet à l'élève d'élaborer de nouvelles stratégies de résolution de problèmes. De plus, l'égoцентризм des périodes précédentes disparaît progressivement à la période des opérations formelles (Elkind, 1985).</p>



Domaines de développement	Repères de développement 3 <sup>e</sup> cycle du primaire : élèves de 10 à 12 ans
Social	<p>Entre 10 et 12 ans, l'élève est au <i>stade d'exploration des facteurs socialisateurs</i> en ce qui concerne le développement <i>social</i>. L'élève va spontanément se regrouper et exprimer le désir de jouer ou de travailler avec d'autres élèves. Il s'identifie à ses semblables et maintient une attitude positive envers eux. Une réelle collaboration existe entre les élèves. De plus, à ce stade, l'élève a un échange verbal composé d'un plus grand nombre de paroles destinées à attirer l'attention ou à amorcer la conversation comparativement aux réponses qu'il peut donner.</p> <p>En ce qui concerne le développement de la <i>personnalité</i>, l'élève de 10 à 12 ans développe un sentiment de compétence (tout en étant conscient de ses limites) à travers les apprentissages ainsi qu'à travers les différentes habiletés scolaires et sociales qu'il réalise. L'estime de soi joue un rôle majeur à ce stade. Ses réalisations, réussites et reconnaissances lui permettent d'éviter le sentiment d'infériorité d'où peuvent découler des difficultés et des échecs scolaires. L'élève est très ouvert aux apprentissages entre 10 et 12 ans. Il ne veut plus seulement jouer, il veut apprendre. De plus, il apprend à fonctionner au sein d'une communauté. Certains élèves vont atteindre le stade suivant pendant cette période : <i>identité ou diffusion de rôle</i>. L'élève tente de « se situer face à son passé et à son avenir afin de bien se connaître et de bien connaître ses objectifs de vie » (Rathus, 2000, p. 287). L'identité de l'élève surgira à la suite d'une période d'introspection, de recherche et d'exploration. Un échec quant à l'établissement de l'identité amènera confusion, sentiment d'aliénation (se sentir étranger à soi-même) et diffusion des rôles (sentiment d'absence d'identité). L'élève, à ce stade, commence aussi à s'interroger sur le rôle qu'il joue ou qu'il sera appelé à jouer dans la société des adultes. Il se questionne sur sa carrière future, sur les plans sexuels (orientation sexuelle et identité homme ou femme) et sur le plan idéologique (valeurs, convictions politiques, engagement social, etc.) afin de se constituer une identité. Pendant ce stade, « c'est surtout l'incapacité de choisir une identité professionnelle qui trouble les jeunes » (Erikson, 1982, p. 176).</p> <p>Pour ce qui est du développement de l'<i>amitié</i> (qui joue un rôle important dans le développement social), entre 10 et 12 ans, trois stades sont possibles. Tout d'abord, le stade de l'amitié où il y a une <i>collaboration réciproque pour le meilleur seulement</i>. Lors de ce dernier type d'amitié, l'élève comprend le concept de conservation, ce qui permet l'apparition du concept de réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse)</p>

dans ses rapports d'amitié. Cependant, l'élève qui a une amitié à *collaboration réciproque pour le meilleur seulement* perçoit la réciprocité pour son intérêt personnel. En effet, la réciprocité lui permet d'être aimé par les autres et d'avoir des relations interpersonnelles qui sont utiles quant au soutien qu'elles lui apportent. L'ami est vu comme celui avec qui l'élève peut partager des sentiments et des idées, la confiance est très importante. L'élève est capable de se mettre à la place de son ami, de comprendre ses sentiments, ses intentions et ses pensées. Cette amitié tend à s'inscrire dans le moment présent. De plus, l'élève préfère généralement se lier d'amitié avec un élève du même sexe. On retrouve également le stade *des relations intimes réciproques*. À ce stade, la relation d'amitié entre les partenaires est vue comme une entente mutuelle où chacun y participe de façon égale. L'amitié se fonde sur le fait d'avoir des intérêts, des valeurs, des idées, etc. en commun. L'exclusivité en amitié est fréquente, ce qui n'empêche pas d'avoir des relations d'amitié moins profonde avec d'autres élèves. Un dernier stade est possible, il s'agit de *l'interdépendance et de l'autonomie*. L'élève est conscient qu'une relation d'amitié peut être intime et exclusive tout en ne brimant pas l'indépendance et l'autonomie des partenaires. L'amitié n'est plus possessive et les élèves ont souvent plusieurs relations d'amitié. Cette dernière se fonde sur des rapports de coopération et d'égalité. À ce stade, l'amitié permet à l'élève de se connaître et de connaître l'autre. Ces trois stades de l'amitié peuvent se chevaucher.



Domaines de développement	Repères de développement 3e cycle du primaire : élèves de 10 à 12 ans
Moral	<p>En ce qui a trait au développement <i>moral</i>, entre 10 et 12 ans, l'élève a une <i>morale de coopération</i> (aussi appelée autonome). Il fait preuve de flexibilité en ce qui concerne les principes moraux. « La règle n'est plus quelque chose d'immuable, mais une convention utile pouvant faire l'objet d'interprétation » (Cloutier, 1996, p. 110). Ses jugements sont moins absolus et polarisés puisqu'il est en mesure de se mettre à la place de l'autre et il peut tenir compte du point de vue des autres. L'élève juge un acte non pas selon ses effets, mais selon l'intention qui l'anime. Il est conscient que les règles ont été créées par des gens et qu'il est possible de les modifier. L'élève acquiert le sens de l'équité.</p> <p>C'est la fin de la <i>morale préconventionnelle</i> (raisonnement moral en fonction du bien-être personnel de l'élève par l'évitement de punitions et l'obtention de récompenses) et le début de la <i>morale conventionnelle</i>. L'élève passe donc d'un raisonnement moral qui se base sur un contrôle extérieur (l'élève fait ce qu'on lui demande de faire et agit en conséquence pour éviter les punitions et pour obtenir des récompenses) à un raisonnement moral qui s'appuie sur les règles du groupe d'appartenance (aussi celles de la famille) et qui lui permettent de gérer ses rapports interpersonnels. De plus, l'élève est « capable de dépasser les conséquences personnelles immédiates de ses actes et de tenir compte des répercussions sur les autres et la société » (Gormly et Brodzinsky, 1994, p. 225). L'élève, à ce niveau, préfère préserver des rapports harmonieux avec ses pairs et respecter les lois, les règles et les normes qui sont conformes aux attentes du milieu. Ce qui importe pour l'élève, c'est de paraître correct aux yeux des autres, aux yeux du groupe d'appartenance, puisque le jugement de ce dernier est très important pour l'élève. L'élève est aussi capable de se mettre à la place d'autrui et il peut éprouver de l'empathie.</p>

1<sup>er</sup> cycle du secondaire : élèves de 12 à 14 ans

Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire : élèves de 12 à 14 ans
Cognitif	<p>Entre 12 et 14 ans, c'est la période des <i>opérations formelles</i>. Cette période permet aux élèves de raisonner sur des hypothèses, des symboles (signes mathématiques), des propositions et des énoncés verbaux contrairement à la période précédente (période des opérations concrètes) où il était nécessaire que les objets soient concrets pour permettre des opérations. Par exemple, l'élève est en mesure de discuter du concept de liberté ou de fierté. L'élève a donc la possibilité de raisonner sur des propositions abstraites. De plus, le vocabulaire de l'élève augmente puisqu'il est en mesure de comprendre des concepts abstraits et il peut les utiliser à l'oral et à l'écrit. Quatre principales caractéristiques déterminent la période des opérations formelles. Tout d'abord, l'élève développe la capacité de passer du réel au possible, c'est-à-dire qu'il peut envisager toutes les possibilités offertes lorsqu'une situation lui est présentée, et ce, par la combinaison mentale des relations possibles. La période des opérations formelles amène aussi une pensée propositionnelle, puisque le raisonnement peut porter sur des propositions et des hypothèses sans l'aide de support (objet) concret. Il est également question de pensée hypothéticodéductive. L'élève peut émettre des hypothèses, vérifier la véracité et tirer des conclusions lorsqu'il est mis en présence d'une situation. Finalement, cette période permet une analyse combinatoire des situations. Cela signifie que l'élève peut poser des hypothèses sur toutes les combinaisons d'événements possibles lorsqu'il est en présence d'une situation dans laquelle plusieurs facteurs sont en jeu. La période des opérations formelles permet à l'élève d'élaborer de nouvelles stratégies de résolution de problèmes. En effet, en raison du processus de décentration (ne pas tenir compte uniquement de son point de vue), le raisonnement de l'élève est indépendant du contenu. Il peut réfléchir aux stratégies utilisées pour résoudre un problème et il a la capacité d'appliquer ces stratégies à d'autres contextes et contenus.</p>



Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire : élèves de 12 à 14 ans
Social	<p>Entre 12 et 14 ans, l'élève est au <i>stade d'exploration des facteurs socialisateurs</i> en ce qui concerne le développement social. L'élève va spontanément se regrouper et exprimer le désir de jouer ou de travailler avec d'autres élèves. Il s'identifie à ses semblables et maintient une attitude positive envers eux. Une réelle collaboration existe entre les élèves. De plus, à ce stade, l'élève a un échange verbal composé d'un plus grand nombre de paroles destinées à attirer l'attention ou à amorcer la conversation comparativement aux réponses qu'il peut donner. Certains élèves atteindront le <i>stade d'organisation consciente des relations sociales</i>. Ce stade fait en sorte que l'élève est conscient de sa façon d'interagir avec ses pairs, de ses rapports sociaux. L'élève est en mesure d'avoir une réflexion commune avec des personnes qui font partie d'un groupe en ce qui concerne les relations sociales.</p> <p>En ce qui concerne le développement de la <i>personnalité</i>, l'élève de 12 à 14 ans est au <i>stade identité ou diffusion de rôle</i>. L'élève tente de « se situer face à son passé et à son avenir afin de bien se connaître et de bien connaître ses objectifs de vie » (Rathus, 2000, p. 287). Il est à la recherche de son identité. Cette dernière surgira à la suite d'une période d'introspection, de recherche et d'exploration. Un échec quant à l'établissement de l'identité amènera chez l'élève confusion, sentiment d'aliénation (se sentir étranger à soi-même) et diffusion des rôles (sentiment d'absence d'identité). L'élève, à ce stade, commence aussi à s'interroger sur le rôle qu'il joue ou qu'il sera appelé à jouer dans la société des adultes. Il se questionne sur sa carrière future, sur les plans sexuels (orientation sexuelle et identité homme ou femme) et sur le plan idéologique (valeurs, convictions politiques, engagement social, etc.) afin de se constituer une identité. Pendant ce stade, « c'est surtout l'incapacité de choisir une identité professionnelle qui trouble les jeunes » (Erikson, 1982, p. 176).</p> <p>Pour ce qui est du développement de l'<i>amitié</i> (qui joue un rôle important dans le développement social), entre 12 et 14 ans, trois stades sont possibles. Tout d'abord, le stade de l'amitié où il y a une <i>collaboration réiproque pour le meilleur seulement</i>. Lors de ce dernier type d'amitié, l'élève comprend le concept de conservation, ce qui permet l'apparition du concept de réversibilité (capacité pour l'élève de faire mentalement une opération en sens inverse) dans ses rapports d'amitié. Cependant, l'élève qui a une amitié à <i>collaboration réiproque pour le meilleur seulement</i> perçoit la réciprocité pour son intérêt personnel. En effet, la réciprocité lui permet d'être aimé par les</p>

autres et d'avoir des relations interpersonnelles qui sont utiles quant au soutien qu'elles lui apportent. L'ami est vu comme celui avec qui l'élève peut partager des sentiments et des idées, la confiance est très importante. L'élève est capable de se mettre à la place de son ami, de comprendre ses sentiments, ses intentions et ses pensées. Cette amitié tend à s'inscrire dans le moment présent. De plus, l'élève préfère généralement se lier d'amitié avec un élève du même sexe. On retrouve également le stade *des relations intimes réciproques*. À ce stade, la relation d'amitié entre les partenaires est vue comme une entente mutuelle où chacun y participe de façon égale. L'amitié se fonde sur le fait d'avoir des intérêts, des valeurs, des idées, etc. en commun. L'exclusivité en amitié est fréquente, ce qui n'empêche pas d'avoir des relations d'amitié moins profonde avec d'autres élèves. Un dernier stade est possible, il s'agit de *l'interdépendance et de l'autonomie*. L'élève est conscient qu'une relation d'amitié peut être intime et exclusive tout en ne brimant pas l'indépendance et l'autonomie des partenaires. L'amitié n'est plus possessive et les élèves ont souvent plusieurs relations d'amitié. Cette dernière se fonde sur des rapports de coopération et d'égalité. À ce stade, l'amitié permet à l'élève de se connaître et de connaître l'autre. Ces trois stades de l'amitié peuvent se chevaucher.



Domaines de développement	Repères de développement 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire : élèves de 12 à 14 ans
Moral	<p>En ce qui a trait au développement <i>moral</i>, entre 12 et 14 ans, l'élève a une <i>morale de coopération</i> (aussi appelée autonome). Il fait preuve de flexibilité en ce qui concerne les principes moraux. « La règle n'est plus quelque chose d'immuable, mais une convention utile pouvant faire l'objet d'interprétation » (Cloutier, 1996, p. 110). Il est en mesure de se mettre à la place de l'autre et il peut tenir compte du point de vue des autres. L'élève juge un acte non pas selon ses effets, mais selon l'intention qui l'anime. Il est conscient que les règles ont été créées par des gens et qu'il est possible de les modifier. L'élève a le sens de l'équité.</p> <p>Entre 12 et 14 ans, l'élève a habituellement un raisonnement moral <i>conventionnel</i> qui se caractérise par l'intégration de conventions qui permettent de régir les rapports interpersonnels. L'élève est au stade de la <i>bonne concordance interpersonnelle</i>, son raisonnement moral s'appuie sur les règles du groupe d'appartenance (aussi sur les règles de la famille) et lui permettent de gérer ses rapports interpersonnels. De plus, l'élève est « capable de dépasser les conséquences personnelles immédiates de ses actes et de tenir compte des répercussions sur les autres et la société » (Gormly et Brodzinsky, 1994, p. 225). L'élève préfère préserver des rapports harmonieux avec ses pairs et respecter les lois, les règles et les normes qui sont conformes aux attentes du milieu. Ce qui importe pour l'élève, c'est de paraître correct aux yeux des autres, aux yeux du groupe d'appartenance, puisque le jugement de ce dernier est très important pour l'élève. Les valeurs de l'entourage immédiat ont préséance sur les intérêts personnels de l'élève contrairement au niveau précédent. L'élève est aussi capable de se mettre à la place d'autrui et il peut éprouver de l'empathie. Enfin, l'élève peut faire la différence entre un geste intentionnel ou non et, pour lui, une faute est plus grave si elle est intentionnelle.</p>

2e cycle du secondaire : élèves de 14 à 17 ans

Domaines de développement	Repères de développement 2e cycle du secondaire : élèves de 14 à 17 ans
Cognitif	<p>Entre 14 et 17 ans, c'est la poursuite du développement de la pensée formelle (de la période des <i>opérations formelles</i>). Cette période permet aux élèves de raisonner sur des hypothèses, des symboles (signes mathématiques), des propositions et des énoncés verbaux contrairement à la période précédente (période des opérations concrètes) où il était nécessaire que les objets soient concrets pour permettre des opérations. Par exemple, l'élève est en mesure de discuter du concept de liberté ou de fierté. L'élève a donc la possibilité de raisonner sur des propositions abstraites. De plus, le vocabulaire de l'élève augmente puisqu'il est en mesure de comprendre des concepts abstraits et il peut les utiliser à l'oral et à l'écrit. Quatre principales caractéristiques déterminent la période des opérations formelles. Tout d'abord, l'élève peut passer du réel au possible, c'est-à-dire qu'il est en mesure d'envisager toutes les possibilités offertes lorsqu'une situation lui est présentée, et ce, par la combinaison mentale des relations possibles. La période des opérations formelles amène aussi une pensée propositionnelle, puisque le raisonnement peut porter sur des propositions et des hypothèses sans l'aide de support (objet) concret. Il est également question de pensée hypothéticodéductive. L'élève peut émettre des hypothèses, vérifier la véracité et tirer des conclusions lorsqu'il est mis en présence d'une situation. Finalement, cette période permet une analyse combinatoire des situations. Cela signifie que l'élève peut poser des hypothèses sur toutes les combinaisons d'événements possibles lorsqu'il est en présence d'une situation dans laquelle plusieurs facteurs sont en jeu. Aussi, la période des opérations formelles permet à l'élève d'élaborer de nouvelles stratégies de résolution de problèmes. En effet, en raison du processus de décentration (ne pas tenir compte uniquement de son point de vue), le raisonnement de l'élève est indépendant du contenu. Il peut réfléchir aux stratégies utilisées pour résoudre un problème et il a la capacité d'appliquer ces stratégies à d'autres contextes et contenus.</p>



Domaines de développement	Repères de développement 2e cycle du secondaire : élèves de 14 à 17 ans
Social	<p>Pour ce qui est du développement social, entre 14 et 17 ans, l'élève est au stade d'organisation consciente des relations sociales. Ce stade fait en sorte que l'élève est conscient de sa façon d'interagir avec ses pairs, de ses rapports sociaux. L'élève est en mesure d'avoir une réflexion commune avec des personnes qui font partie d'un groupe en ce qui concerne les relations sociales. Il collabore facilement avec ses pairs.</p> <p>En ce qui concerne le développement de la personnalité, l'élève de 14 à 17 ans est au stade identité ou diffusion de rôle. L'élève tente de « se situer face à son passé et à son avenir afin de bien se connaître et de bien connaître ses objectifs de vie » (Rathus, 2000, p. 287). Il est à la recherche de son identité. Cette dernière surgira à la suite d'une période d'introspection, de recherche et d'exploration. Un échec quant à l'établissement de l'identité amènera chez l'élève confusion, sentiment d'aliénation (se sentir étranger à soi-même) et diffusion des rôles (sentiment d'absence d'identité). L'élève, à ce stade, commence aussi à s'interroger sur le rôle qu'il joue ou qu'il sera appelé à jouer dans la société des adultes. Il se questionne sur sa carrière future, sur les plans sexuels (orientation sexuelle et identité homme ou femme) et sur le plan idéologique (valeurs, convictions politiques, engagement social, etc.) afin de se constituer une identité. Pendant ce stade, « c'est surtout l'incapacité de choisir une identité professionnelle qui trouble les jeunes » (Erikson, 1982, p. 176).</p> <p>Pour ce qui est du développement de l'amitié (qui joue un rôle important dans le développement social), entre 14 et 17 ans, deux stades sont possibles. Tout d'abord, le stade des relations intimes réciproques. À ce stade, la relation d'amitié entre les partenaires est vue comme une entente mutuelle où chacun y participe de façon égale. L'amitié se fonde sur le fait d'avoir des intérêts, des valeurs, des idées, etc. en commun. L'exclusivité en amitié est fréquente, ce qui n'empêche pas d'avoir des relations d'amitié moins profonde avec d'autres élèves. Un autre stade est possible, il s'agit de l'interdépendance et de l'autonomie. L'élève est conscient qu'une relation d'amitié peut être intime et exclusive tout en ne brimant pas l'indépendance et l'autonomie des partenaires. L'amitié n'est plus possessive et les élèves ont souvent plusieurs relations d'amitié. Cette dernière se fonde sur des rapports de coopération et d'égalité. À ce stade, l'amitié permet à l'élève de se connaître et de connaître l'autre. Ces deux stades de l'amitié peuvent se chevaucher.</p>

Domaines de développement	<p style="text-align: center;"><b>Repères de développement</b></p> <p style="text-align: center;">2e cycle du secondaire : élèves de 14 à 17 ans</p>
Moral	<p>En ce qui a trait au développement <i>moral</i>, entre 12 et 14 ans, l'élève a une <i>morale de coopération</i> (aussi appelée autonome). Il fait preuve de flexibilité en ce qui concerne les principes moraux. « La règle n'est plus quelque chose d'immuable, mais une convention utile pouvant faire l'objet d'interprétation » (Cloutier, 1996, p. 110). Il est en mesure de se mettre à la place de l'autre et il peut tenir compte du point de vue des autres. L'élève juge un acte non pas selon ses effets, mais selon l'intention qui l'anime. Il est conscient que les règles ont été créées par des gens et qu'il est possible de les modifier. L'élève a le sens de l'équité.</p> <p>Entre 14 et 17 ans, l'élève a un raisonnement moral <i>conventionnel</i> qui se caractérise par l'intégration de conventions qui permettent de régir les rapports interpersonnels. Il passera cependant du stade de la <i>bonne concordance interpersonnelle</i> (son raisonnement moral s'appuie sur les règles du groupe d'appartenance et lui permet de gérer ses rapports interpersonnels) au stade de <i>la loi et de l'ordre social</i> (son raisonnement moral ne s'appuie plus seulement sur le groupe d'appartenance, il tient compte « de l'ensemble de la société dont les règles, c'est-à-dire les lois, constituent la référence morale » (Cloutier, 1996, p. 112). Il préfère préserver des rapports harmonieux avec ses pairs et respecter les lois, les règles et les normes qui régissent la société. Il voit les règles sociales comme un outil pour faire respecter le droit de tous. Ses principes moraux deviennent plus importants que l'opinion des autres. Il est conscient de l'injustice. L'élève de ce groupe d'âge atteint rarement le <i>niveau postconventionnel</i> (le fait de remettre en question des règles et de les modifier s'il y a consensus social et également le fait d'aller au-delà des règles établies, d'adhérer à ses propres règles si ces dernières sont en conflit avec les règles sociales). Même lorsqu'il sera adulte, il n'est pas assuré que l'élève atteigne ce niveau.</p>

Sources : Piaget, 1948 ; Nielsen, 1951 ; Piaget et Inhelder, 1966 ; Piaget, 1967 ; Legendre-Bergeron et Laveault, 1980 ; Erickson, 1982 ; Elkind, 1985 ; Papalia et Olds, 1988 ; Selman et Schultz, 1990 ; Not, 1993 ; Gormly et Brodzinsky, 1994 ; Cloutier, 1996 ; Perradeau, 1996 ; Thibaut et Rondal, 1996 ; Rathus, 2000 ; Stassen Berger, 2000 ; Isaacs, 2001 ; Guidetti, 2002 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Tourrette et Guidetti, 2008 ; Papalia, Olds et Feldman, 2010 ; Bouchard et Fréchette, 2011.



La taxonomie ainsi créée (ou plus précisément les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale) permet de donner des repères de développement aux conseillers pédagogiques, aux enseignants et aux élèves quant au développement des élèves de 6 à 17 ans, et ce, à partir des taxonomies sélectionnées provenant des domaines cognitif, social et moral. Ce travail demeure cependant incomplet. En effet, certains repères de développement sont trop généraux ou bien les liens avec l'oral sont difficiles à faire. Cette taxonomie devra donc être complétée à long terme.

La combinaison de taxonomies apporte des repères de développement plutôt approximatifs alors que la recherche permet de mieux structurer et spécifier ces repères qui émanent de combinaisons (Legendre, 2005). Dans le cadre de notre recherche, la seule combinaison de taxonomies est insuffisante pour illustrer le développement de la langue orale des élèves de 6 à 17 ans. Ce sont des recherches empiriques qui ont été menées au cours des 40 dernières années en lien avec la langue orale qui pourront enrichir la taxonomie, la modifier et assurer un plus grand degré de scientificité en plus de fournir des indications précises concernant la langue orale. Les résultats de recherches empiriques sur le développement de la langue orale pourront apporter un éclairage supplémentaire et nécessaire en ce qui concerne la taxonomie. Ce sont ces résultats de recherche qui permettront de compléter le travail amorcé et d'élaborer une taxonomie complète du développement de la langue orale. Ils permettront de mieux définir la taxonomie et d'ajouter des repères spécifiques au développement de la langue orale. Notre recherche (objectif 2) a donc permis d'élaborer les bases (les fondements) d'une taxonomie du développement de la langue orale, c'est-à-dire qu'elle fournit les domaines taxonomiques qui permettent d'identifier des repères de développement en lien avec le développement de la langue orale, mais c'est à partir de recherches empiriques qu'il sera possible éventuellement de mieux préciser les étapes du développement de la langue orale en français langue première dans cette taxonomie.

### 4.3 La typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral

Pour élaborer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, il est nécessaire de s'appuyer sur une typologie. Rappelons qu'une typologie est un système de classification « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets » (Legendre, 2005, p. 1416). Un type rassemble plusieurs caractéristiques en un ensemble organisé et il concerne souvent plusieurs aspects, plusieurs dimensions, d'un même objet (Brien, 1997). Pour assurer la validité et l'efficacité d'une typologie, les types doivent être définis et différenciés clairement. C'est un besoin actuel et essentiel en didactique de l'oral ainsi qu'une attente des milieux scolaire et scientifique (Boissinot, 1999 ; Chartrand, 2008). Cela permet que les types soient repérés sans équivoque par tous les usagers (Blais, 1983 ; Legendre, 2005). La typologie permet donc de partager tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral dans des catégories signifiantes et cela est essentiel pour élaborer une progression.

Une analyse des typologies identifiées dans le cadre théorique (section 2.8) a été effectuée. Treize typologies répertoriées sur 22 ont été analysées : toutes les typologies qui concernent l'ensemble des objets de l'oral (Vermette, 1992 ; Maingueneau, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Préfontaine *et al.*, 1998 ; Charaudeau, 2001 ; Colletta, 2002 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Bouchard, 2004 ; Lemaire, 2006 ; Sousa, 2006 ; Simard *et al.*, 2010 ; Daviault, 2011 - 12 au total) et une seule qui concerne un objet spécifique de l'oral. Cette dernière typologie est celle de Heddesheimer et Roussel (1986). Elle concerne spécifiquement les interactions orales en face à face. Malgré sa spécificité, cette typologie présente plusieurs types qui sont divisés en plusieurs catégories, ce qui est non négligeable comme information pour élaborer notre typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous n'avons pas analysé les autres typologies d'objets

spécifiques de l'oral puisqu'elles ne concernaient qu'un seul objet de l'oral et puisqu'elles ne nous apportaient pas suffisamment d'informations. Ces typologies spécifiques ont cependant été utiles pour identifier les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Pour effectuer l'analyse de ces 13 typologies, nous avons identifié tous les types dans chacune des typologies à la lumière de notre compréhension de chacune de ces dernières. Lorsque cela a été possible, nous avons rassemblé les types similaires provenant des 13 typologies en un seul type (lorsque des types avaient des noms différents, mais qu'ils présentaient les mêmes objets). Cela nous a permis d'identifier 19 types différents pour classer les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral : phonétique ; phonologie ; morphologie ; syntaxe ; sémantique ; pragmatique/dialogal ; énonciation ; lexique/vocabulaire ; linguistique/sémiolinguistique ; non-verbal ; locutoire ; discursif/linguistique textuelle ; communicationnelle, situationnelle, action ; interactionnelle ; discursif, linguistico-discursif, textualisation ; attitude ; pensées/le contenu ; matériel/support ; compréhension langagière, interpréter des énoncés. Ces types sont présentés à l'appendice J dans un tableau d'analyse.

Une fois que les 19 types ont été analysés, nous avons été en mesure d'identifier deux grandes catégories de types se rapportant aux deux grands volets du développement du langage (volets structural et pragmatique). En effet, dans toutes les typologies analysées, nous avons pu retrouver des éléments structuraux (volet structural) et, dans 11 typologies sur 13, nous avons pu identifier des éléments du volet pragmatique. La typologie de Heddesheimer et Roussel (1986) et celle de Daviault (2011) ne font pas mention explicitement du volet pragmatique. Mentionnons cependant que la typologie de Vermette (1992) n'a pas de type qui se réfère directement au volet pragmatique, mais quand nous analysons les types, certains de leurs éléments se rapportent au volet pragmatique de la langue orale. Par exemple, il est question de

« l'adaptation » qui est « l'adéquation du vocabulaire selon le degré culturel du récepteur » (Vermette, 1992, p. 180) et aussi de « l'empathie » qui consiste à tenir compte des auditeurs en présence, à s'adapter à eux. Nous avons donc considéré cette typologie parmi les 11 typologies qui ont des éléments en lien avec le volet pragmatique.

De plus, nous avons été en mesure de constater qu'aucune des 13 typologies analysées ne comportait l'ensemble des types analysés, c'est-à-dire qu'aucune n'était en mesure de répertorier l'ensemble des objets de l'oral. Parmi les 13 typologies, aucune ne possédait tous les types de façon individuelle ou jumelée (deux types portant un seul nom par exemple), ce qui ne permettait pas de partager tous les objets de l'oral dans des catégories significatives.

Puisqu'il est nécessaire de s'appuyer sur une typologie qui permet de classer tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pour élaborer une progression, nous avons dû en créer une à partir de celles que nous avons analysées. Nous avons utilisé une approche déductive comme méthodologie d'élaboration de la typologie (Legendre, 2005), c'est-à-dire que nous avons élaboré une typologie à partir de types généraux déjà existants provenant de typologies (les 19 types identifiés précédemment).

À partir de l'analyse effectuée, nous avons pris la décision de séparer notre typologie en deux grands volets : le volet structural et le volet pragmatique. Cette décision est motivée par les propos de Maurer (2001), Bernicot et Bert-Erboul (2009) ainsi que Le Cunff (2012) pour qui le volet pragmatique est trop souvent négligé et il doit faire partie d'un enseignement de la langue, notamment à l'oral. Il doit être intégré aux typologies qui concernent l'oral. Pour Maurer (2001), il est nécessaire de dépasser le simple point de vue linguistique, c'est-à-dire aller au-delà de l'apprentissage des formes (les aspects structuraux du langage et plus précisément de la langue orale) et



d'atteindre une valeur interactionnelle, la partie pragmatique de l'oral. En effet, l'apprentissage de la langue orale ne se limite pas à la capacité de produire des phrases correspondant à la grammaire d'une langue donnée (Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Il est donc primordial de tenir compte du volet pragmatique pour permettre le développement de la langue orale des élèves (Colletta, 2000 ; Delefosse, 2008 ; Vanhille, 2009 ; Fisher et Doyon, 2010).

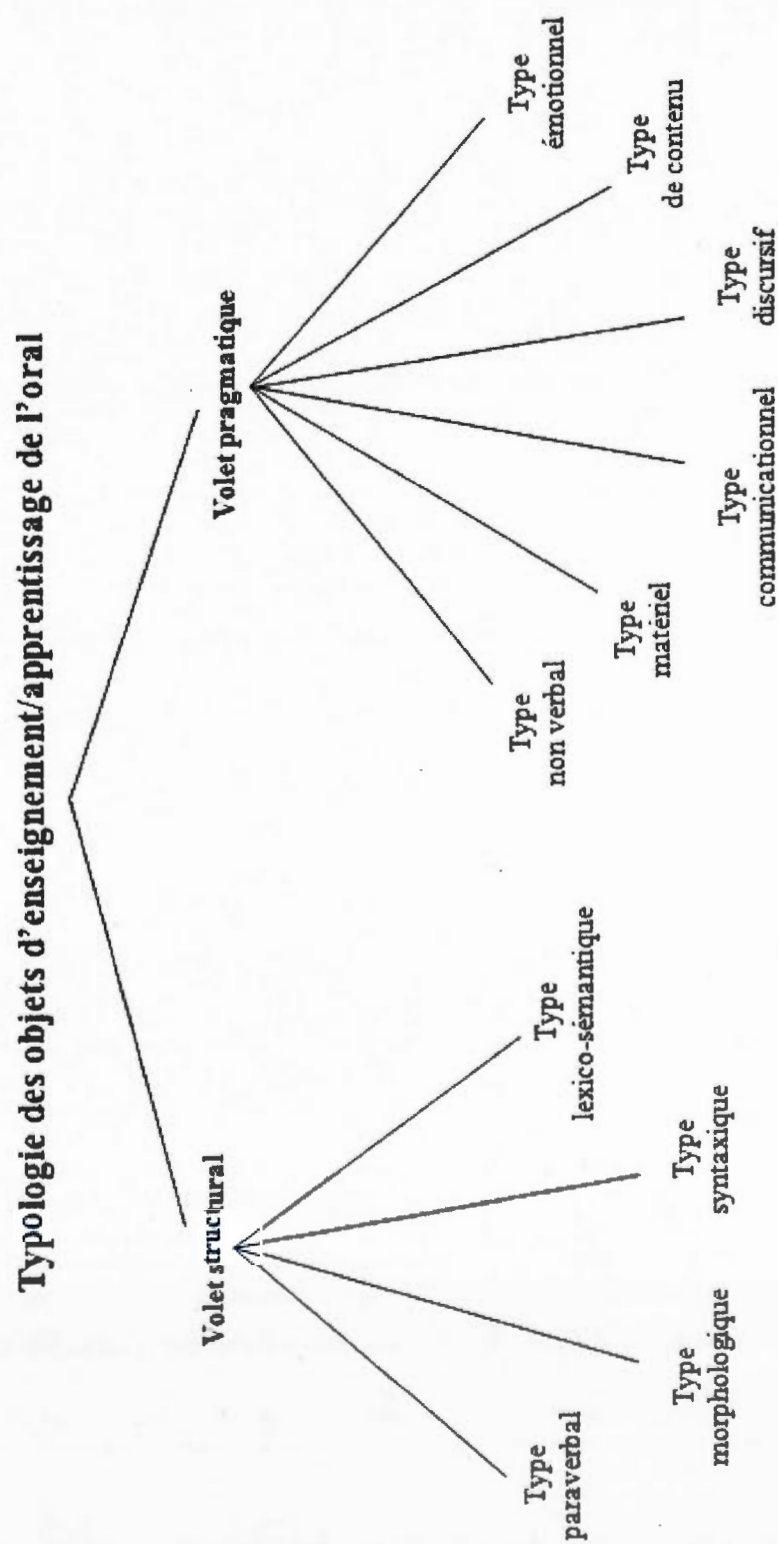
Mentionnons également que le volet pragmatique est celui qui est le plus négligé en ce qui concerne l'enseignement de l'oral (Maurer, 2001 ; Nolin, 2013). À l'école, selon Bernicot (2002, p. 255) « quel que soit le niveau d'enseignement, les aspects pragmatiques du langage ne sont pas systématiquement enseignés ni systématiquement évalués ». Une recherche menée par Nolin (2013) auprès de 192 enseignants du primaire au Québec arrive au même constat. Les objets du volet pragmatique sont ceux qui sont le moins enseignés et le moins évalués. Les parents et l'école sont souvent plus sensibles aux composantes du volet structural : savoir nommer les choses, avoir un vocabulaire riche, produire des phrases bien formées, etc. (Bernicot, 2002 ; Fisher et Doyon, 2010). Ces apprentissages sont nécessaires, « mais ne peuvent constituer en aucun cas l'aboutissement de l'apprentissage du langage » (Bernicot, 2002, p. 1), plus précisément de la langue orale. Les composantes du volet structural doivent être enseignées, mais aussi les composantes du volet pragmatique pour assurer le développement langagier (Colletta, 2000 ; Colletta et Pellenq, 2004 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Selon Le Cunff (2012), il est plus que nécessaire d'intégrer à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral des objets qui intègrent le contexte et surtout l'interlocuteur. Le Cunff (2012, p. 48) ajoute, en faisant référence au discours explicatif, qu'« on n'explique pas sans respecter à la fois le contexte institutionnel, les règles de politesse instituées, la réaction de l'autre et les ressources tant en matériel que gestuelles dont on dispose ».

Les deux volets identifiés s'avèrent donc essentiels à l'élaboration de notre typologie. Le premier volet, le volet structural, permet de répertorier les objets de l'oral en lien avec le code oral (structure de la langue). Le deuxième volet permet de répertorier les objets qui mettent en pratique les objets du volet structural dans la communication (en fonction de la situation de communication, du contexte d'utilisation) et les objets qui entrent spécifiquement en jeu dans une situation de prise de parole ou une situation d'écoute.

Après avoir pris la décision d'inclure ces deux volets à la typologie à élaborer, nous avons regroupé les 19 types en 10 types séparés selon ces deux grands volets de la langue orale. Le nombre de types est passé de 19 à 10 puisque plusieurs ont été regroupés pour former un seul type. C'est entre autres le cas des types « phonétique<sup>39</sup> », « phonologie » et « locutoire » qui sont devenus le type « paraverbal ». Ces regroupements ont permis d'éviter certaines ambiguïtés quant au classement des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et ont permis de regrouper des types ayant des similitudes, notamment pour ce qui est du volet pragmatique. La figure 4.1 présente cette typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Voyons plus en détail les 10 types identifiés selon les deux volets.

---

<sup>39</sup> Même si nous avons jumelé le type « phonétique » et « phonologie », nous sommes conscient qu'il s'agit de deux phénomènes distincts (De Weck et Marro, 2010).



**Figure 4.1 Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral**

### 4.3.1 Le volet structural

Dans le premier grand volet, le volet structural, il est question de l'organisation et des composantes du code qu'est la langue orale (Bernicot, 2002 ; Colletta, 2004 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Ce volet concerne donc les unités du système linguistique (langue orale) indépendamment de leurs conditions d'utilisation et de leurs variations possibles (De Weck et Marro, 2010). Il regroupe les objets de l'oral qui sont liés au code, c'est-à-dire en lien avec la structure de la langue orale. Mentionnons que pour la langue orale, le type paraverbal joue un rôle important. En effet, certains objets de ce type sont propres à une langue (intonation, ton, etc.) et sont appris en même temps que le code. De plus, le locuteur doit avoir une maîtrise minimale des objets du volet paraverbal pour être compris de ses interlocuteurs. Il doit entre autres avoir une maîtrise adéquate de la fluence verbale (Monfrais-Pfauwadel, 2000 ; De Weck et Marro, 2010), c'est-à-dire une prosodie fluide, ce qui explique que le type paraverbal fait partie du volet structural.

À partir de notre analyse des 13 typologies et des 10 types identifiés, il nous a été possible de déterminer 4 types associés au volet structural. Il s'agit du type paraverbal, du type morphologique, du type syntaxique et du type lexico-sémantique. Voici les quatre types du volet structural :

#### Type paraverbal

Ce type comprend tous les objets qui se rattachent à la phonétique (étude de la production et de la perception des sons [Maingueneau, 1996 ; Brousseau et Nikiema, 2001]), à la phonologie (étude de la fonction distinctive et de l'organisation des sons



[Maingueneau, 1996 ; Brousseau et Nikiema, 2001]) et au paraverbal<sup>40</sup>. Nous avons fait le choix de rassembler la phonétique et la phonologie puisqu'elles sont regroupées dans certaines typologies (Simard *et al.*, 2010). Dans d'autres typologies présentées dans le cadre théorique (Maingueneau, 1996 ; Sousa, 2006), seule la phonétique ou la phonologie apparaît et, lorsque c'est le cas, selon les caractéristiques données dans ces typologies, il semble être question autant de phonétique que de phonologie même si un seul de ces éléments est nommé. De plus, même si la phonétique et la phonologie ont leurs propres particularités et se réfèrent à deux entités différentes (De Weck et Marro, 2010), il nous apparaît plus logique de les regrouper pour éviter certaines confusions et certains débats entre des objets qui pourraient se retrouver dans la phonétique ou dans la phonologie, ou dans les deux. Également, nous considérons que ce qui se rapporte au paraverbal (ce qui concerne la voix et la prosodie) est en lien direct avec la phonologie et la phonétique. Pour les raisons évoquées, le paraverbal, la phonologie et la phonétique ont été regroupés.

### Type morphologique

Ce type comprend la formation et la structure des mots à l'oral (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Léon et Bhatt, 2005 et 2009 ; Pothier, 2011). Cela concerne entre autres le genre et le nombre des mots (respect des accords) et la conjugaison (les différentes formes que peut prendre le verbe [Charttrand *et al.*, 1999 ; Riegel *et al.*, 2005]). Le type morphologique concerne donc la structure des mots et leur formation ainsi que les variations de forme que subissent les mots (Brousseau et Nikiema, 2001 ; Delbecque, 2006). Le morphème est à la base de ce type. Il se définit comme « toute forme indépendante [morphème lexical] comme "amour" ou dépendante [morphème grammatical] comme "-eux" et "-ette", à laquelle il est possible d'attacher un sens »

<sup>40</sup> Dans cette thèse, nous considérons que le paraverbal ne fait pas partie du non-verbal. Il s'agit d'une entité à part entière qui comprend les phénomènes ayant trait à la vocalité (à la voix) (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Guaitella, Santi, Cavé, Bertrand, Boyer, Faraco, Lagrue, Mignard, Paboudjan et Purson, 1998 ; Nuchèze et Colletta, 2002 ; Colletta, 2004a).

(Delbecque, 2006, p. 78). Le morphème est donc une unité minimale porteuse de sens que l'on retrouve quand on segmente un mot : « in » dans « invalide », par exemple, qui signifie le contraire (Béguelin, 2000 ; Dubois *et al.*, 2001 ; Riegel *et al.*, 2005). Il est important de spécifier qu'à l'oral, comparativement à l'écrit, sur le plan morphologique, la langue comporte moins de marques grammaticales (Blanche-Benveniste, 2003 ; Riegel *et al.*, 2005 ; Léon et Bhatt, 2009). Par exemple, pour ce qui est de la conjugaison orale, elle est beaucoup plus simple que la conjugaison écrite, car elle fait intervenir moins de formes (par exemple, à l'oral, une seule forme pour la terminaison de « je regarderais, tu regarderais et il regarderait » au conditionnel alors qu'il s'agit de deux formes à l'écrit [« ais » et « ait »]) (Leclerc, 1989 ; Chartrand *et al.*, 1999 ; Riegel *et al.*, 2005). De plus, les marques de personnes et de nombres sont nettement moins nombreuses à l'oral qu'à l'écrit dans les conjugaisons régulières. Puisque la communication orale est souvent immédiate et en situation, elle peut apporter des éléments d'information et lever certaines ambiguïtés (le contexte, le locuteur, etc. peuvent fournir des indices) (Riegel *et al.*, 2005).

### Type syntaxique

Ce type concerne la construction de l'énoncé ainsi que les règles et les relations entre les mots dans un énoncé (Simard, 1992). Mentionnons qu'il est question d'« énoncé » plutôt que de « phrase » à l'oral, notamment lorsqu'il est question d'oral spontané (Reboul et Moeschler, 1998 ; Sahnoun, 2006 ; Rouayrenc, 2010a et 2010b ; Fritsch, 2012). En effet, l'oral se caractérise par des traits spécifiques qui en font un mode de réalisation de la langue très différent de l'écrit (Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Bouchard, 2004 ; Lafontaine, 2011 ; Fritsch, 2012). La syntaxe de la langue orale se compose entre autres d'énoncés inachevés, de dislocations, de répétitions, de faux-départs, etc. Dans ce type, il est question de liens entre un mot et ses compléments, de types d'énoncés ainsi que de coordination, de subordination et de juxtaposition.

## Type lexico-sémantique

Ce type concerne le vocabulaire, c'est-à-dire l'ensemble des termes, des mots et des locutions employés à l'oral, ainsi que le vocabulaire passif, c'est-à-dire le vocabulaire compris, mais non extériorisé (Polguère, 2003 ; Chevie-Muller et Narbona, 2006). Ce type est également en lien avec le sens des mots et des énoncés. Ce sont les sens des mots et l'organisation de ces sens au sein des messages exprimés dans une langue (Polguère, 2003). Il s'agit donc de l'ensemble des sens exprimables ou compris dans la langue française ainsi que l'ensemble des règles d'expression et de combinaison des sens.

### 4.3.2 Le volet pragmatique

Quant au deuxième volet, le volet pragmatique, il concerne le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier. Autrement dit, la structure de la langue orale et les paramètres de la situation de communication sont liés dans ce volet (Coquet, 2005 ; Bernicot et Berth-Erboul, 2009). Il est donc question de l'utilisation des objets du volet structural en fonction de la situation de communication et du contexte d'utilisation, ce qui inclut entre autres les aspects sociaux et culturels. Il s'agit en fait des objets qui mettent en correspondance la structure de la langue et les caractéristiques des situations sociales (Florin, 2003 ; Dardier, 2004 ; Colletta, 2004a ; Bernicot, 2000 et 2008 ; Blain-Brière *et al.*, 2012 ; Kail, 2012). Il correspond également à des objets spécifiques qui entrent en jeu dans une situation de prise de parole ou une situation d'écoute. C'est entre autres le cas des objets du type non verbal<sup>41</sup>. Il est également question dans le volet pragmatique des

<sup>41</sup> Puisque certains gestes accompagnent la parole (la parole est multimodale, ce qui inclut les mouvements corporels) et lui sont indissociables, certains pourraient être tentés de placer le type non verbal dans le volet structural. Puisque ces gestes qui accompagnent spécifiquement la parole ne sont qu'une petite partie des objets qui composent ce type, nous avons fait le choix de placer le type non verbal du côté du volet pragmatique. Ce dernier est en lien avec le contexte et la situation de communication, et nous croyons que la majorité des objets du type non verbal tels que le regard et la

émotions en lien avec l'oral, des aspects discursifs, de la capacité à échanger à propos d'un référent commun, de la capacité à gérer et à réguler le déroulement conversationnel, de la capacité à adapter ses conduites et ses propos à son partenaire, etc. (Colletta et Pellenq, 2004 ; Coquet, 2005 ; Garitte, 2005).

À partir de notre analyse des 13 typologies et des 10 types identifiés, 6 types se rapportent au volet pragmatique. Il s'agit du type non verbal, du type matériel, du type communicationnel, du type discursif, du type de contenu et du type émotionnel.

#### Type non verbal

Ce type comprend les signes qui relèvent de la modalité visuelle tels que le regard, la posture, les gestes, etc. (Cosnier et Brossard, 1984 ; Colletta, 2004a) et exclut tout ce qui concerne le paraverbal. Le type non verbal comprend « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles accompagnant la parole » (Colletta, 2004a, p. 75). Cela comprend les gestes pour mieux expliquer/comprendre (ces gestes peuvent être utilisés pour adapter et « renforcer le langage verbal, se substituer momentanément à lui, le contredire ou le contextualiser » [Guidetti, 1998, p. 27]). Sont également inclus les signes qui relèvent de la modalité visuelle présents en situation d'écoute (Lafontaine et Pharand, 2011 ; Pharand et Lafontaine, 2012). Ce type inclut aussi la gestion de l'espace, appelée proxémie, qui concerne entre autres la distance d'interaction entre les personnes et la distance entre les personnes et les artéfacts (Heddesheimer et Roussel, 1986 ; Lelental, 1992 ; Barrier, 2010). Ce type exclut les interprétations du langage du corps, c'est-à-dire le décryptage du

---

posture font partie du volet pragmatique. Ces objets doivent être adaptés au contexte et à la situation de communication.



fonctionnement de l'esprit humain à partir du langage corporel (entre autres la synergologie).

### Type matériel

Dans certains genres (l'exposé oral par exemple), les supports textuels (comme les textes et les paratextes), les supports visuels (entre autres les images et les schémas), les supports audio (enregistrements sonores par exemple) et les supports audiovisuels (vidéos par exemple), pour le locuteur ou pour l'auditoire, sont des supports essentiels à la prise de parole (Hanselmann et Ley, 2003 ; Dolz, Hanselmann et Ley, 2006 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). Ces supports au service de l'oral sont souvent absents des typologies de l'oral. Pourtant, des recherches effectuées sur le genre qu'est l'exposé oral ont montré que les supports au service de l'oral et leurs caractéristiques s'enseignent et s'évaluent, et qu'ils occupent une place importante lors de ce type de prise de parole (Degoumois, 2000; Duss et Duss, 2002 ; Hanselmann et Ley, 2003 ; Dolz *et al.*, 2006 ; Pfeiffer-Ryter *et al.*, 2007 ; Dumais, 2008 ; Dumortier *et al.*, 2012). En effet, « un degré d'intervention plus ou moins fort de l'écrit est toujours présent dans la pratique de l'exposition orale des locuteurs alphabétisés » (Dolz *et al.*, 2006, p. 148). De plus, les supports au service de l'oral font partie des objets enseignés par les enseignants et apparaissent dans certaines progressions (entre autres MELS, 2011b) et programmes de formation (entre autres MEQ, 2001). Pour toutes ces raisons et parce que nous considérons qu'il s'agit d'une composante indispensable lors de certaines prises de parole, nous incluons à notre typologie le type matériel qui comprend les supports au service de l'oral et les caractéristiques de ces supports. Ce type concerne donc l'utilisation de supports audio, visuels, audiovisuels et textuels, en situation de prise de parole ou d'écoute, pour le locuteur et pour l'auditoire ainsi que les caractéristiques de ces supports.

## Type communicationnel

Ce type concerne ce dont il faut tenir compte avant, pendant et après la production langagière ou l'écoute selon la situation de communication. Il concerne la prise de conscience de la situation de communication (identité des partenaires, but de la prise de parole ou de l'écoute, propos en jeu, circonstances matérielles, etc.) et l'adaptation à la situation de communication (savoir choisir un registre de langue approprié, prendre en compte la culture de l'autre, etc.) (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Charaudeau, 2001 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Dumortier *et al.*, 2012). Il concerne aussi les interactions entre des locuteurs (dans le cadre d'un débat par exemple) et les interactions entre le locuteur et les auditeurs (dans le cadre d'un exposé oral par exemple). Il est également question des actions verbales en interaction (coconstruction d'un discours), et ce, lors de situations de prise de parole ou d'écoute. Ce type touche donc des phénomènes langagiers tels que les phatèmes (« hein », « n'est-ce pas? », « allô », etc.) et les régulateurs (« mm », « oui », « c'est ça », etc.). Il concerne également les tours de parole, la capacité à entrer en relation avec autrui, la capacité à ouvrir et à clore une conversation, la capacité à interrompre, la capacité à s'ajuster à son auditoire, etc. (Rondal, 1998 ; Maurer, 2001 ; Trehearne, 2006 ; Delefosse, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Doyon et Fisher, 2010). Ce type concerne également la capacité à mieux faire comprendre/entendre son propos : demander de répéter, expliciter un mot, reformuler, savoir préserver l'écoute, etc. Ce type permet de communiquer efficacement en faisant le choix d'expressions appropriées et le choix d'objets du volet structural lors d'actes de parole, et ce, en accord avec le statut de l'interlocuteur (Chevrie-Muller et Narbona, 2006). C'est entre autres faire un choix parmi les axes linguistiques<sup>42</sup> répertoriés par Maurer (2001). Le

<sup>42</sup> Maurer (2001) a dégagé six axes linguistiques qui ont un impact lors de l'utilisation d'actes de parole. Le locuteur, dans un but de consensualité (ou de conflictualité), ajustera sa prise de parole selon l'un de ses six axes : expression directe ou indirecte de l'acte de parole, expression du « je » ou effacement du « je », implication du « tu » ou effacement du « tu », choix d'un type de phrase (impératif, déclaratif ou interrogatif), choix du mode du verbe (impératif, indicatif ou conditionnel) et

type communicationnel correspond à la capacité « d'adapter la production langagière aux contraintes des cadres d'interaction et aux caractéristiques des contenus référentiels mobilisés dans la production langagière » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 77). Ce type comprend également la métacognition (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Fisher, 2007b ; Viola *et al.*, 2012). En effet, le locuteur doit prendre conscience de son parler et de son écoute ainsi que de leurs conditions de réalisation afin de réfléchir (les évaluer, effectuer une autogestion) à leur utilisation selon le contexte et les attentes, et ce, avant, pendant et après la prise de parole ou l'écoute.

### Type discursif

Ce type concerne principalement trois grandes catégories d'objets. Tout d'abord, il s'agit des conduites discursives (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale<sup>43</sup>). Il est question autant de la production que de la compréhension de ces conduites ainsi que de leurs caractéristiques structurales (organisation, constitution et structure interne) et les objets de ces dernières. Ces objets, que nous appelons « procédés discursifs » peuvent aussi porter le nom d'« opérations langagières » (Grandaty et Chemla, 2004, p. 184) ou de « phénomènes discursifs » (Halté, 1989, p. 99). Ce peut être la réfutation, la reformulation, l'explication, etc. Il s'agit donc de la mise en pratique et de la gestion de conduites discursives. Ce type comprend également, comme deuxième grande catégorie, des objets en lien avec la textualisation<sup>44</sup> (Bronckart, 1985 ; Apothéloz, 1995 ; Thyron, 1997 ; Reuter, 2000), dont la cohésion et la cohérence. La cohérence est ce qui rend interprétable le texte.

---

présence ou absence de formules de politesse. Les cinq premiers éléments sont l'utilisation d'objets du volet structural dans une visée pragmatique. Nous invitons le lecteur à consulter les pages 58 à 63 de Maurer (2001) pour plus de détails.

<sup>43</sup> À l'instar d'Adam (2011b, p. 262), nous ne considérons pas les textes procéduraux (recette, par exemple) et les textes injonctifs-instructionnels (mode d'emploi, par exemple) comme faisant partie d'un type de séquence propre et nous ne considérons pas qu'il s'agit d'un type de conduite discursive spécifique comme la conduite narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale.

<sup>44</sup> « Par textualisation, on entendra l'ensemble des opérations aboutissant à une représentation textuelle d'un certain scénario, narratif par exemple. » (Apothéloz, 1995, p. 88).

Cela implique que les éléments sont présentés selon une séquence logique significative et qu'il y a absence de contradiction interne (Shapiro et Hudson, 1991 ; Maingueneau, 1996 ; Lima, 2001 ; Colletta, 2004a ; Daviault, 2011). La cohésion du texte est ce qui fait apparaître ce dernier « comme un produit langagier construit, ou si l'on préfère, comme autre chose qu'une succession d'énoncés sans liens entre eux » (Colletta, 2004a, p. 37). La cohésion concerne donc l'organisation textuelle interne (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 ; Maingueneau, 1996 ; Lima, 2001 ; Colletta, 2004a ; Rossette, 2009 ; Daviault, 2011). Les objets en lien avec la textualisation concernent les anaphores, les déictiques, les connecteurs, les mots selon leurs sens, l'harmonisation des temps verbaux (cohérence verbale, le respect du système verbal), la construction des énoncés en lien avec l'ensemble du discours (possibilité d'inférer les informations grâce aux indices du discours par exemple), etc. La troisième grande catégorie d'objets de ce type est la régie des voix énonciatives. Elle « règle le rapport entre les différentes voix qui peuvent apparaître dans un texte : la voix de l'auteur, la voix des personnages d'un récit, les voix d'autres personnes » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 80).

### Type de contenu

Ce type concerne le contenu, le message qui est véhiculé. C'est l'ensemble des informations qui sont présentées dans un discours (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013). « Il s'agit de *connaissances*, qui varient en fonction de l'expérience et du niveau de développement de l'agent et qui sont stockées et organisées dans sa mémoire, préalablement au déclenchement de l'action langagière elle-même » (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013, p. 8). Le contenu peut aussi être un texte mémorisé (lors d'une récitation par exemple). Il est possible de se référer aux quatre catégories (maximes) établies par Grice (1975 et 1979), qui permettent d'assurer la réussite de l'acte de communication, afin d'avoir des balises (objets) concernant ce



type. Les catégories, qui sont la quantité, la qualité, la clarté et la pertinence, permettent que le contenu d'une communication soit réussi et compris.

### Type émotionnel

Les émotions font partie de l'oral (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972 ; Garitte, 1998 et 2005 ; Pharand, 2013). Elles sont « lexicalisées en langue, laissent des traces dans les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques opérés en discours, et sont perceptibles dans le signal de parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs » (Colletta et Tcherkassof, 2003, p. 9). Les émotions agissent également sur la capacité des élèves à prendre la parole. Ce type concerne donc les objets en lien avec les émotions présentes lors de prises de parole ou lors de l'écoute (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garitte, 1998 ; Ervin-Tripp, 2002 ; Coletta et Tcherkassof, 2003 ; Cosnier, 2003 ; Plantin, 2003 ; Plessis-Bélair, 2008). Comme le précise Garitte (1998), les émotions interviennent à différents degrés chez les individus et agissent par des manifestations diverses lors d'une prise de parole. Pour certains, elles n'affectent en rien la prise de parole, du moins cela n'est pas perceptible (parce que contrôlées ou minimales), alors que pour d'autres, elles sont perceptibles et peuvent agir de façon positive (enthousiasme par exemple) ou négative (elles nuisent à la prise de parole). Les manifestations peuvent être très variées et prendre plusieurs formes (Cosnier, 2003 ; Frijda, 2003 ; Scherer, Bänziger et Grandjean, 2003 ; Pharand, 2013). Elles peuvent s'exprimer sous des formes verbales (la personne fait part de son émotion) et vocales (soupirs, rires, cris, etc.). Elles peuvent aussi s'exprimer à travers des objets d'autres composantes comme la composante paraverbale (accélération du débit, pauses excessives, volume très bas, etc.) et la composante non verbale (tremblements, raideur, rougeur, pâleur, etc.). Ce type est souvent représenté dans les typologies et dans les programmes de formation par « attitude » (entre autres Vermette [1992] et Préfontaine *et al.*, [1998]) et des caractéristiques y sont associées telles que la confiance, l'aisance, la motivation et l'enthousiasme. Des objets sont

spécifiques à ce type (attitude, trac, timidité, etc.) et d'autres objets du volet structural sont affectés (débit, volume, posture, etc.) par les émotions. Tous ces objets s'enseignent et se travaillent en classe par la sensibilisation et la prise de conscience de leur impact sur la prise de parole et l'écoute des élèves, car ces derniers ne sont pas toujours conscients des répercussions des émotions sur l'ensemble des objets de l'oral et sur les objets propres au type émotionnel (Brillon et Taillon, 1992).

#### **4.3.3 L'identification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral**

Il est important de spécifier, dès le départ, que les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui font partie de la typologie élaborée sont ceux qui touchent directement l'oral. Cela signifie que des objets tels que les signes typographiques de la ponctuation ne font pas partie de cette typologie étant donné qu'ils se rapportent à l'écrit. À l'oral, la ponctuation est présente par l'entremise d'autres objets dont l'intonation. Cela explique l'absence de certains objets de la langue française qui se rapportent à la langue écrite. Les objets qui concernent autant l'écrit que l'oral ont cependant été retenus dans cette typologie.

Pour nous assurer que les types identifiés incluent l'ensemble des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et pour nous permettre d'identifier clairement ces objets, nous avons fait une anasynthèse des typologies répertoriées dans cette thèse, des progressions identifiées au chapitre 1, de textes sur les objets de l'oral dans les banques de données déterminées au chapitre 3 et des programmes de formations canadiens francophones (en français langue première), dont entre autres des documents ministériels québécois comme les programmes de formation, les progressions des apprentissages et les cadres d'évaluation.

Nous avons fait le choix de nous limiter aux programmes de formation canadiens francophones puisque nous avons rapidement atteint la saturation des données et

puisque ces programmes correspondaient davantage à la réalité québécoise de l'enseignement. En effet, nous avons pris comme point de départ les ressources disponibles et utilisées par les enseignants pour enseigner et évaluer l'oral afin d'inclure dans notre typologie les objets connus et utilisés par eux. Cependant, tel que cela a été montré au chapitre 1, ces ressources sont incomplètes. Nous avons donc dû aller plus loin dans notre analyse en consultant des écrits scientifiques sur le sujet. Tous les objets d'enseignement/apprentissage identifiés ont été classés dans l'un des 10 types qui composent notre typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Pour identifier les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral dans les programmes canadiens de français langue première (documents ministériels), nous avons consulté les stratégies d'écoute et de prise de parole, les actes de parole, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle, les familles de situations, les progressions des apprentissages, en plus des sections « objets », « notions », « concepts », « contenus », « savoirs essentiels » et « connaissances ».

En analysant les différents programmes canadiens d'enseignement du français langue première, il nous a été possible d'identifier plusieurs objets d'enseignement/apprentissage appelés « notions », « concepts », « contenus », « savoirs essentiels » et « connaissances ». Il a également été possible d'identifier de nombreuses stratégies de prise de parole (appelées aussi stratégies de communication orale) et d'écoute ainsi que des actes de parole qui doivent être enseignés pour développer la langue orale des élèves. Ces stratégies et actes de parole sont ce par quoi il est possible de passer pour mettre en pratique des objets de l'oral (voir section 2.5.4 pour plus de détails). Il doit donc y avoir une mise en action d'objets de l'oral pour mettre en pratiques des stratégies et des actes de parole. Ce sont ces objets, qui proviennent autant du volet structural de notre typologie que du volet pragmatique, que l'élève doit travailler pour mettre en pratique les actes de parole et les stratégies. Autrement dit, l'enseignant (de

préférence avec les élèves) choisit les objets de l'oral qui sont à enseigner pour mettre en pratique l'acte de parole ou la stratégie. C'est le même principe en ce qui concerne le genre à l'oral et la conduite discursive. Des objets d'enseignement/apprentissage sont choisis pour les travailler. Pour ce qui est de la conduite discursive, ce sont les composantes de ces conduites, dont les procédés discursifs, qui peuvent être enseignés, mais aussi les types de conduites discursives.

Lorsque ces stratégies et actes de parole sont présents dans les programmes, ils le sont de deux façons. Certaines stratégies et certains actes de parole sont accompagnés des objets de l'oral qui leur sont associés. Par exemple, pour la stratégie du primaire « Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés) » (MEQ, 2001, p. 93), les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont clairement présentés, ce qui indique ceux qu'il est possible d'enseigner pour mettre en pratique cette stratégie de prise de parole. Dans d'autres cas, comme la stratégie du primaire « Vérifier sa compréhension des propos des autres » (MEQ, 2001, p. 93), aucun objet n'est indiqué. C'est à l'enseignant (préférentiellement avec l'aide des élèves) de décider des objets de l'oral qu'il souhaite travailler avec ses élèves pour leur permettre de développer cette stratégie. Dans le *Curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année* (MÉO, 2006, p. 24), on retrouve des « contenus d'apprentissage » qui sont en quelque sorte la mise en pratique d'actes de parole : « exprimer, en temps opportun, ses réactions à un message ou y donner suite de façon appropriée (p. ex., accepter une invitation, observer une consigne, sourire à une histoire) », mais aucun objet n'est indiqué. À partir de ce constat, nous avons pris la décision de ne pas « déduire » ou « interpréter », c'est-à-dire tenter d'identifier des objets précis, lorsqu'aucun objet n'accompagnait des stratégies et actes de parole. Seuls les objets clairement énoncés ont été retenus pour notre analyse et non ceux qui étaient sous-entendus afin d'éviter toute forme d'interprétation.



#### **4.3.4 La classification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral selon les 10 types**

Étant donné la quantité d'objets répertoriés dans la typologie (334 objets), il n'aurait pas été avantageux et judicieux pour le lecteur que les nombreux tableaux soient dans ce texte. Pour cette raison, tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral de la typologie se trouvent à l'appendice K. Ils ont été classés sous l'un des 10 types de notre typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et ont été clairement définis pour qu'ils puissent facilement être compris par les enseignants et les conseillers pédagogiques.

Précisons que l'analyse effectuée nous a permis de constater que plusieurs objets d'enseignement/apprentissage de l'oral se décomposaient en plusieurs nouveaux objets. Il nous a donc fallu prendre des décisions quant au niveau d'analyse des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous avons fait le choix de développer en détail les deux premiers niveaux d'un objet. Le premier niveau correspond à l'objet d'enseignement/apprentissage de façon générale alors que le deuxième niveau correspond à des composantes de cet objet. Lorsqu'il s'avérait indispensable de définir une composante d'un objet (par exemple, parce qu'il apparaissait dans les programmes de formation), un troisième niveau et, plus rarement, un quatrième niveau ont été présentés. De plus, puisque le travail que nous avons effectué s'adresse avant tout aux conseillers pédagogiques et aux enseignants (également aux élèves puisque c'est eux qui en auront le plus de bénéfices), il s'avérait nécessaire que les objets identifiés dans notre typologie puissent être observables facilement dans un contexte scolaire. Il ne nous semblait pas réaliste, pour plusieurs objets, d'aller au-delà du deuxième niveau. En effet, au-delà du deuxième niveau, les objets deviennent très détaillés et il peut être difficile pour un enseignant et des élèves d'analyser un troisième niveau lors de prises de parole. Par exemple, en ce qui concerne l'objet « geste », il se décompose en trois catégories (« autocentré », « symbolique » et

« coverbal ») et chacune de ces catégories peut encore être développée. Nous avons limité notre analyse au deuxième niveau, c'est-à-dire aux trois catégories de gestes.

De plus, mentionnons que la typologie ainsi élaborée a permis de classer tous les objets que nous avons répertoriés et elle correspond aux six critères de validité d'une typologie de Blais (1983) et Legendre (2005). La validation auprès des experts universitaires et des praticiens (conseillers pédagogiques) nous a permis de confirmer cette validité. En effet, la typologie répond au critère de *clarté* puisque tous les types sont clairement définis de façon à pouvoir être repérés facilement par tous les usagers. Elle a également une *consistance logique* puisque les types sont de même nature, ils sont mutuellement exclusifs et clairement différenciés. De plus, elle répond au critère de *grand recouvrement* puisque l'ensemble des types couvre le plus d'objets de l'oral possible et tient compte de tous les aspects de l'oral qu'il a été possible d'identifier. Le principe d'*économie* a été respecté puisque la typologie ne contient que le nombre nécessaire de catégories significantes (types) pour classer le plus d'objets possible. La typologie tient compte du critère d'*utilité* puisqu'elle est une représentation des objets de l'oral et pourra servir de fondement à l'élaboration d'une progression. Finalement, l'*acceptabilité par les usagers* semble concluante puisque des experts universitaires et des praticiens (conseillers pédagogiques) l'ont validée et l'ont considérée accessible pour les praticiens (principalement pour les conseillers pédagogiques) et même pour les futurs enseignants.

#### **4.4 La validation des modèles de taxonomie et de typologie**

La validation de la taxonomie et de la typologie a été double. Deux experts universitaires, par l'entremise de la méthode Delphi, ont validé ces deux modèles. De plus, cinq conseillers pédagogiques ont également fait un travail de validation (voir sections 3.3.5.1 et 3.3.5.2 pour plus de détails).

#### **4.4.1 La validation des experts universitaires**

Du côté des deux experts universitaires, la validation nous a permis d'apporter certaines précisions et des modifications aux deux modèles. Parmi les principales modifications apportées à la taxonomie, ce sont surtout des précisions quant au domaine cognitif pour le premier cycle du primaire qui ont été effectuées. En effet, un des experts a indiqué, lors de sa validation, qu'il serait important de nuancer les propos de Piaget concernant l'égoцентризм de l'enfant au premier cycle du primaire. Cet expert nous a suggéré de nous référer à la « théorie de l'esprit » pour nuancer nos propos. « Il s'agit d'un ensemble de recherches qui rendent compte de la capacité de l'enfant à comprendre que les états mentaux d'autrui (dont, entre autres, les désirs et les croyances) diffèrent de ses propres états mentaux. » (Garitte, 2005, p. 65). Nous avons donc ajouté une note de bas de page dans la taxonomie pour informer le lecteur de cette théorie, ce qui nous a permis de nuancer nos propos. De plus, une justification a été ajoutée dans le cadre théorique pour préciser que les périodes d'âges qui sont présentées dans notre thèse sont toujours des approximations. Enfin, l'autre expert a proposé, pour une utilisation plus facile de la part des enseignants, que les domaines de développement cognitif, moral et social soient aussi présentés par domaine en plus d'une présentation par cycle. Il suggère que cette deuxième façon de présenter les domaines de développement (un domaine à la fois), en plus de la taxonomie actuelle, pourrait faciliter la compréhension des enseignants. Pour le moment, nous avons fait le choix de nous limiter à une seule structure, notre modèle de taxonomie développé en fonction des cycles, puisque notre modèle correspond à notre cadre théorique. Nous sommes d'accord qu'une deuxième façon de présenter la taxonomie pourrait aider les praticiens. La validation auprès des conseillers pédagogiques a fait ressortir ce point également. Éventuellement, il pourrait être intéressant d'élaborer cette deuxième structure de la taxonomie.

C'est davantage en ce qui concerne la typologie que des changements et des précisions ont été apportés. Tout d'abord, le volet pragmatique a été mieux défini à la demande des deux experts universitaires. Des précisions ont été ajoutées dans les explications de ce volet pour spécifier que des objets du volet structural peuvent être utilisés dans le volet pragmatique. Aussi, une meilleure distinction entre le type discursif et le type de contenu a été faite pour qu'il soit possible de mieux voir la différence entre ces deux types. Le type discursif a complètement été revu et divisé en trois sections (« conduite discursive », « textualité » et « régie des voix énonciatives ») pour qu'il soit plus facile de le comprendre. Le type émotionnel a aussi été précisé et explicité. De plus, à partir des recommandations des deux experts, plusieurs objets ont été ajoutés dans les différents types tels qu'« intention d'écoute », « acte de parole », « norme », « contigüité sémantique », « acronyme », « énoncé » et « marqueur discursif ». Des définitions ont aussi été complétées ou modifiées selon les commentaires des deux experts. C'est le cas des objets « télescopage », « emprunt », « attribut vestimentaire », « regard », « silence », « objet », « bruit », « reprise partielle ou totale de l'énoncé », « contexte », « registre de langue », « harmonisation des temps verbaux » et « attitude ». L'objet « appui du discours » a été déplacé dans le type syntaxique et l'objet « orientation du corps » a été enlevé puisqu'il entre dans l'objet « posture ». De plus, les différentes façons de nommer les « disfluences » ont été harmonisées à la suggestion d'un des deux experts. Plusieurs précisions ont aussi été ajoutées en note de bas de page tout au long de la typologie pour mieux expliciter certains choix effectués en ce qui concerne la terminologie ou bien l'emplacement d'un objet.

#### **4.4.2 La validation des conseillers pédagogiques**

Pour ce qui est des conseillers pédagogiques, nous sommes rapidement arrivés à saturation des données en ce qui concerne leur validation. Cinq conseillers pédagogiques ont donc été suffisants. Rappelons que sur les cinq conseillers



pédagogiques consultés pour la validation, trois travaillent dans des écoles primaires et deux dans des écoles secondaires ; trois sont de la région de l'Outaouais<sup>45</sup> et deux de la région de Montréal. Les conseillers pédagogiques ont validé le modèle de taxonomie et le modèle de typologie à l'aide d'un questionnaire comme cela a été expliqué à la section 3.3.5.1.

Pour ce qui est du modèle de taxonomie, en ce qui concerne son utilité et sa compréhension par des praticiens, les résultats de la validation convergent tous dans le même sens. Les cinq conseillers pédagogiques considèrent qu'elle est suffisamment explicite pour être comprise autant par les conseillers pédagogiques que par les enseignants. Selon le conseiller pédagogique 1 (primaire/Outaouais)<sup>46</sup>, la taxonomie est suffisamment explicite pour être comprise par les enseignants, « car les enseignants ont des connaissances de base sur le développement de l'élève et sur la compétence à communiquer oralement ». Pour le conseiller pédagogique 2 (primaire/Montréal), « cette taxonomie est très bien réalisée et accessible à tous même pour ceux qui sont un peu moins avertis ». Les forces relevées par les conseillers pédagogiques concernant cette taxonomie sont les exemples fournis et les explications (conseillers pédagogiques 1, 3 [primaire/Outaouais] et 4 [secondaire/Montréal]), le rappel que des domaines de développement spécifiques interviennent dans le développement de la langue orale (conseillers pédagogiques 1 et 3 [primaire/Outaouais]) et que ces domaines de développement n'interviennent pas tous au même moment : « Il s'agit d'une forme spiralée qui démontre bien que l'être humain vit des changements graduellement et pas tous en même temps » (conseiller pédagogique 2 [primaire/Montréal]). Ce même conseiller pédagogique rappelle que ce type de modèle est nécessaire : « Ce genre d'ouvrage éveille cette conscience

<sup>45</sup> Nous avons fait appel à des conseillers pédagogiques de la région de l'Outaouais afin de respecter les critères d'attribution de la bourse doctorale du Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et en réussite scolaires (COREPER), bourse que nous avons obtenue pendant trois ans.

<sup>46</sup> Voir le tableau 3.3 de la section 3.3.5.1 pour connaître la région d'origine et le niveau (primaire ou secondaire) des cinq conseillers pédagogiques qui ont participé à la validation.

pédagogique qui change la façon d'aborder les élèves et qui permet d'approfondir notre compréhension des apprentissages. Et cela, il est essentiel d'en tenir compte dans une planification pédagogique. »

Pour ce qui est des faiblesses de ce modèle de taxonomie, quatre conseillers pédagogiques sur cinq (conseillers pédagogiques 1, 3, 4 et 5) affirment que la disposition actuelle de la taxonomie est intéressante, mais qu'elle gagnerait à être aussi disposée par domaine de développement plutôt que seulement en cycles, ce qui permettrait « également de considérer le développement de chaque domaine » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Montréal]). De plus, les contenus de cette autre structure pourraient être résumés (conseillers pédagogiques 1, 3, 4 et 5) afin de « faciliter non seulement la lecture, mais également la compréhension de l'idée de chaque stade » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Montréal]). Selon les conseillers pédagogiques, cette deuxième disposition pourrait faciliter la compréhension et l'utilisation de la taxonomie actuelle. Cette proposition, c'est-à-dire une deuxième disposition de la taxonomie, pourra être éventuellement considérée dans un prolongement de cette recherche. La disposition actuelle de la taxonomie est en lien avec notre cadre théorique. Pour cette raison, nous ne l'avons pas modifiée. Ce qui nous intéressait plus particulièrement était de savoir si la disposition et le contenu actuels de la taxonomie étaient suffisamment explicites pour être compris par des praticiens, ce qui semble être le cas.

En ce qui concerne la typologie, nous avons questionné les cinq conseillers pédagogiques quant à la structure de cette dernière (présence de 2 volets et de 10 types). Les cinq conseillers pédagogiques considèrent que la présence de deux volets est très aidante pour mieux comprendre ce qu'est l'oral et le fonctionnement de la typologie : « L'organisation en deux volets nous aide à mieux comprendre les objets d'enseignement reliés à la communication orale » (conseiller pédagogique 3 [primaire/Outaouais]). Pour ce qui est des 10 types, les conseillers pédagogiques

considèrent qu'ils sont bien définis et permettent de bien répartir les objets : « Les 10 types sont clairement identifiés, définis, exemplifiés et bien campés par des références » (conseiller pédagogique 2 [primaire/Montréal]) et « Je pense que c'est très détaillé, une fois que nous avons bien lu les descriptions de chacun des types, on réalise qu'on ne pourrait pas en enlever. » (conseiller pédagogique 4 [secondaire/Montréal]). Quant aux objets identifiés dans la typologie, tous les conseillers pédagogiques ont indiqué ne pas avoir suffisamment de connaissances pour juger s'il en manquait ou si certains devraient être déplacés ou ajoutés : « En toute humilité, mes connaissances actuelles [dans] ce domaine ne me permettent pas d'avoir un œil critique pour proposer des bonifications en ce sens. » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Outaouais]). Ils ont cependant indiqué que tous les objets de l'oral leur semblaient présents. Pour le conseiller pédagogique 2 (primaire/Montréal), « aller au-delà de ces objets serait peut-être empiéter sur les aspects plus cliniques propres à l'orthophonie ou plus linguistiques et qui ne font pas l'objet d'autres préoccupations. » Un seul objet a été relevé par deux conseillers pédagogiques (1 et 3) comme nécessitant une précision. Il s'agit de l'objet « syllabe ». Les deux conseillers pédagogiques ont demandé que des précisions soient ajoutées sur la différence entre la syllabe à l'écrit et à l'oral. Nous avons fait les précisions demandées que nous jugeons très pertinentes. De plus, un élément est revenu chez tous les conseillers pédagogiques : la présence des exemples dans la typologie. Tous les conseillers pédagogiques ont mentionné que « les exemples donnés aident à saisir les particularités exprimées » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Outaouais]). Pour eux, les exemples sont essentiels et permettent une meilleure compréhension des objets : « Je trouve que les objets d'enseignement/apprentissage sont très bien précisés et bien illustrés par des exemples qui leur donnent un véritable sens. » (conseiller pédagogique 2 [primaire/Montréal]).

En ce qui concerne les faiblesses de la typologie relevées par les conseillers pédagogiques, nous retrouvons le fait qu'il y a peu de liens avec les documents

ministériels. Les conseillers pédagogiques souhaiteraient que des liens soient faits avec les programmes et progressions actuels : « Il serait intéressant de faire le lien avec la progression du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (volet communication orale) » (conseiller pédagogique 1 [primaire/Outaouais]). De plus, le conseiller pédagogique 4 (secondaire/Montréal) note des différences terminologiques entre les documents ministériels et notre recherche : « Certains concepts sont nommés différemment dans la progression des apprentissages (ex. connecteur). Je crois que l'arrimage du métalangage avec le métalangage du terrain serait souhaitable. » Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait une analyse des programmes ministériels pour identifier des objets de l'oral, mais notre objectif n'était pas de nous arrimer aux programmes actuels. Nous souhaitons fournir aux praticiens et aux experts du domaine de la didactique de l'oral les terminologies justes et des définitions adéquates en fonction des recherches. Nous reconnaissons toutefois qu'il pourrait être utile pour les praticiens que des liens explicites avec les programmes de formation soient faits pour faciliter l'enseignement et l'adéquation entre les documents ministériels et ce modèle de typologie. Ce travail pourrait être fait dans une recherche ultérieure. De plus, les conseillers pédagogiques 1, 3 et 5 ont indiqué dans leur analyse que les stratégies d'écoute et de prise de parole sont absentes de notre typologie : « Qu'en est-il des stratégies? » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Outaouais]). Cette remarque de trois conseillers pédagogiques nous fait prendre conscience qu'il sera nécessaire, lorsque nous présenterons notre typologie à des praticiens, d'expliquer que les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont mobilisés lorsque des stratégies sont utilisées (explications que nous avons fournies dans le cadre théorique de cette thèse). Il faudra bien faire la différence entre « stratégie » et « objet d'enseignement/apprentissage ». Une dernière faiblesse identifiée est l'ampleur de la typologie. Pour le conseiller pédagogique 5 (secondaire/Outaouais), la typologie pourrait être trop volumineuse pour que les enseignants osent la consulter : « Je ne serais pas surpris que la forme actuelle soit suffisamment lourde pour que les enseignants n'aient pas envie de s'y aventurer ». À



long terme, il faudra penser à une façon de présenter la typologie qui serait plus accessible pour les enseignants.

En ce qui concerne l'utilité de la typologie pour les conseillers pédagogiques, le résultat est tout à fait différent. Les cinq conseillers pédagogiques ont indiqué que la typologie pourrait leur être très utile dans leur travail : « Je crois que la forme actuelle pourrait être très très utile pour un conseiller pédagogique. En effet, il s'agirait d'un excellent document de référence. » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Outaouais]). Pour le conseiller pédagogique 2 (primaire/Montréal), la typologie est « un outil référentiel important qui regroupe l'ensemble des objets rattachés à l'oral et qui permet de faire la distinction entre tous les vocables importants propres à la langue orale. » Il indique également que :

la typologie s'applique très bien à notre travail d'accompagnement en conseilance pédagogique. C'est aussi un bon point de départ pour situer et guider les enseignants à baliser les attentes en lien avec le développement cognitif et la compétence à communiquer oralement. Il peut permettre de préciser des éléments de la progression des apprentissages à l'oral [du MELS, 2011a et 2011b] et également servir comme assises à un continuum à la communication orale.

Pour conclure, l'ensemble des conseillers pédagogiques s'entend sur le fait que ces deux modèles (la taxonomie et la typologie) sont nécessaires et qu'ils auront des retombées importantes dans la pratique enseignante : « Selon moi, la partie "fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale" devrait impérativement faire partie de la version finale sur la progression des objets d'enseignement, car elle aidera à comprendre les choix dans la hiérarchisation des notions selon les niveaux (partie actuellement absente de la Progression des apprentissages). » (conseiller pédagogique 5 [secondaire/Outaouais]). Le conseiller pédagogique 5 (secondaire/Outaouais) indique aussi que :

Utilisées à la formation des maitres au même titre que les connaissances liées au développement de la lecture et l'écriture, la taxonomie et la typologie pourraient, du moins, faire en sorte que les enseignants soient mieux équipés pour l'enseignement de cette compétence.

Les retombées semblent déjà immédiates puisque trois conseillers pédagogiques ont mentionné les répercussions positives de la validation des deux modèles (la taxonomie et la typologie) pour leur pratique : « Le simple fait de lire cette typologie m'a permis de me visualiser et de me questionner comme modèle de locuteur pédagogue. Cet exercice m'a permis de faire quelques rapprochements avec ma prise de parole afin de l'améliorer [...]. » (conseiller pédagogique 2 [primaire/Montréal]). Le conseiller pédagogique 3 (primaire/Outaouais) a indiqué que « Cette lecture nous a permis d'enrichir nos connaissances sur la taxonomie du développement de la langue orale à différents stades du développement de l'élève et sur la typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. »

Enfin, mentionnons que la nécessité d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage est clairement exprimée par l'ensemble des conseillers pédagogiques. Ils ont tous mentionné que la typologie et la taxonomie seraient encore plus pertinentes pour l'enseignement si elles pouvaient permettre l'élaboration d'une progression. Ils souhaitent que des repères de développement précis soient établis pour chacun des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral : « Je proposerais certaines priorités ou progressions dans les contenus en fonction de l'âge. » (conseiller pédagogique 4 [secondaire/Montréal]) et « Un lien est à faire entre la taxonomie et la typologie. » (conseiller pédagogique 3 [primaire/Outaouais]).

#### **4.5 Synthèse des résultats**

Notre recherche doctorale nous a permis de répondre à la question de recherche suivante : Quels fondements permettent d'élaborer un modèle de progression des

objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans? Pour y arriver, nous avons poursuivi les trois objectifs qui suivent :

1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression afin de déterminer un type de progression;
2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale;
3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie.

Le premier objectif de recherche nous a permis de déterminer que la progression de type spiralaire est celle qui convient le mieux pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Elle permet, pour des apprentissages précis, d'intégrer la progression de type linéaire ainsi que la progression par accumulation et elle permet de tenir compte des contenus à enseigner, des rythmes d'apprentissage différents et du développement intégral des élèves, dont leurs capacités cognitives et langagières (Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Coste, 2000 ; Chartrand, 2008 et 2009 ; Grandaty et Dupont, 2010 ; Simard *et al.*, 2010 ; Nonnon, 2010). À la lumière des recherches menées sur le sujet et de notre analyse des modèles théoriques concernant la progression, c'est la progression spiralaire que nous privilégions pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans.

Le deuxième fondement nécessaire à l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves est la taxonomie. Afin de pouvoir élaborer cette progression, il est nécessaire d'avoir de solides fondements théoriques et la taxonomie joue ce rôle. En

effet, pour pouvoir tracer des trajectoires de développement pour chacun des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, il est indispensable de connaître les étapes de développement de ces objets. Une taxonomie du développement de la langue orale permet cela puisqu'elle donne des points de repère sur des phénomènes de développement et elle contient une séquence d'indicateurs, d'indices et de balises (Legendre, 1995). Elle a aussi pour fonction de « préciser quels comportements seront recherchés, installés, encouragés, renforcés, de préférence à d'autres » (De Landsheere et De Landsheere, 1992, p. 68). Elle permet donc de savoir quels comportements peuvent être attendus chez les élèves en ce qui concerne le développement de la langue orale.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons élaboré les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale (objectif 2). Tout d'abord, nous avons identifié six domaines du développement humain qui interviennent plus particulièrement dans le développement de la langue orale. À partir de critères de sélection, il nous a été possible de sélectionner trois domaines (cognitif, social et moral) sur les six qui ont des repères de développement dans le temps. Ces repères étaient nécessaires pour déterminer des étapes de développement. Malgré la présence de repères dans la taxonomie que nous avons élaborée, ces derniers sont actuellement insuffisants pour permettre de connaître en détail le développement de la langue orale des élèves de 6 à 17 ans et plus précisément les trajectoires de développement des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Un important travail reste à effectuer pour compléter cette taxonomie du développement de la langue orale. Mentionnons que les autres domaines qui n'ont pas été retenus (affectif, perceptuel et psychomoteur) interviennent dans le développement de la langue orale, mais il n'a pas été possible d'identifier de repères de développement dans le temps (en âge par exemple), ce qui était essentiel pour élaborer notre taxonomie.



Les fondements de cette taxonomie ont donc été déterminés. Il reste maintenant, pour chacun des objets de l'oral, à partir de recherches qui ont été menées au cours des 40 dernières années, à déterminer les repères de développement et à les ajouter à la taxonomie du développement de la langue orale. Il aurait été irréaliste de faire ce travail dans le cadre de cette thèse puisque plus de 330 objets de l'oral ont été identifiés. Cependant, nous croyons avoir permis une avancée importante en didactique de l'oral en ayant fait en sorte d'identifier de façon scientifique les domaines du développement humain qui interviennent de façon spécifique dans le développement de la langue orale et en ayant donné des indications précises sur ces développements dans notre taxonomie (voir section 4.2.4). Malgré qu'elle soit incomplète, les enseignants peuvent se référer à notre taxonomie, en fonction des cycles et des âges, pour mieux comprendre où en sont leurs élèves dans leur développement lorsqu'ils souhaitent enseigner et évaluer l'oral. Nous avons tout de même pu répondre en partie à l'affirmation de Nonnon (2005, p.174) qui écrit qu'« on ne dispose pas vraiment de références sur les compétences attestées ou exigibles d'élèves de tel ou tel âge au-delà des premières acquisitions, sur le plan linguistique comme dans la pratique de diverses conduites discursives ».

Finalement, notre troisième objectif de recherche était de décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie. Cet important travail a été réalisé et nous a permis de proposer une typologie (appendice K) comportant 2 volets (structural et pragmatique), 10 types (paraverbal, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique, non-verbal, matériel, communicationnel, discursif, de contenu et émotionnel) et 334 définitions associées à des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Cette typologie permettra de combler un vide théorique en définissant et en expliquant les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Elle sera très utile aux

conseillers pédagogiques pour accompagner les enseignants et elle permettra à ces derniers d'avoir une meilleure connaissance des composantes de l'oral et pourra les aider dans leur enseignement et leur évaluation de l'oral. Rappelons que de nombreuses recherches ont montré que les enseignants ressentent un profond malaise à enseigner l'oral parce qu'ils manquent de repères (Lazure, 1994 ; Young et Helot, 2003 ; Messier, 2004 ; Plane et Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Rahman, 2010) et parce qu'ils affichent une grande méconnaissance des composantes de l'oral (Lafontaine, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Mottet, 2009). De plus, les enseignants ont de la difficulté à savoir quoi évaluer (Schneuwly *et al.*, 1996/1997 ; Lambiel et Mabillard, 2006 ; Lafontaine *et al.*, 2007 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Allen, 2012 ; Hébert et Lafontaine, 2012 ; Sénéchal, 2012). Notre typologie pourra améliorer la situation en rendant accessibles les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et elle aura des répercussions importantes pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Les élèves seront les premiers à en bénéficier. Ils pourront mieux comprendre les différentes composantes de l'oral, ils pourront les identifier et les nommer plus facilement, et pourront recevoir un meilleur enseignement, ce qui aura des répercussions dans leurs propres prises de parole.

Notre typologie répond également à une critique importante des années 2000 en ce qui a trait aux programmes et aux progressions pour l'enseignement du français, notamment de l'oral. Cette critique concerne la difficulté pour les enseignants à avoir accès à des définitions sur les savoirs et les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en raison des programmes et progressions qui sont incomplets et peu explicites (Simard *et al.*, 2010). Cette critique concerne également la formation des futurs enseignants. Ces derniers ont rarement accès à des ressources qui leur permettent de voir la complexité de l'objet qu'est l'oral (Plane, 2004 ; Viola *et al.*, 2012) et la formation ne leur permet pas toujours de comprendre la complexité de l'objet oral (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005 ; Auger, 2009 ; Mottet et Gervais, 2009). Pourtant, selon Fisher et Doyon (2010, p. 97), « toute formation en

enseignement devrait permettre de voir clairement que la langue est un système complexe intégrant différentes composantes [...]. L'intervenant devrait pouvoir reconnaître ces différentes dimensions et ne pas réduire la compétence langagière à la richesse du vocabulaire ou à la clarté de l'articulation ». Une recherche de Plane (2004) auprès d'enseignants du primaire en France a montré que les enseignants ont de la difficulté à définir les spécificités linguistiques de la langue orale.

Il faut probablement voir là une conséquence du manque de documentation sur le sujet : les descriptions du français oral relèvent des travaux de spécialistes, et ne sont diffusées que dans des publications difficilement accessibles. La formation se doit donc d'apporter les informations nécessaires en faisant connaître les résultats des recherches qui mettent à jour les fonctionnements linguistiques de l'oral et en aiguillant l'attention des enseignants de façon à les rendre sensibles à certains phénomènes linguistiques propres à l'oral. (Plane, 2004, p. 56)

Notre typologie répond à cette critique puisqu'elle permettra aux futurs enseignants, aux enseignants et aux conseillers pédagogiques d'avoir des repères, de voir la complexité de l'objet oral et d'avoir le mot juste pour comprendre et expliquer les différents objets de l'oral. La typologie leur permettra aussi d'avoir accès facilement à une documentation complète qui pourra enrichir l'enseignement de l'oral dans les écoles et qui pourra améliorer la formation initiale.

De plus, notre typologie permet de répondre à de nombreuses critiques de chercheurs qui affirment que les typologies de l'oral sont incomplètes puisqu'elles omettent des objets importants de l'oral. En effet, selon Dumortier (2009), lorsqu'il est question des objets de l'oral, il faut aller au-delà du simple énoncé, il faut aussi tenir compte des objets qui ont trait au texte et ceux qui se rapportent au discours. Pour Tribondeau-Langlois (2009, p. 28), la voix « est généralement oubliée voire négligée par l'institution scolaire, mais bien souvent aussi dans les travaux scientifiques actuels sur le langage ». Béguelin (2000, p. 224) abonde dans le même sens en

affirmant que « les phénomènes prosodiques, malgré leur rôle central dans la production et la compréhension de la langue orale, restent un domaine relativement méconnu » et que l'intonation doit être mieux définie et comprise pour permettre un meilleur apprentissage. De son côté, Colletta (2004a) parle du peu de place accordé au non-verbal dans les typologies. Également, selon Garitte (1998), les typologies existantes n'incluent pas de type émotionnel. Selon cette dernière, les typologies devraient inclure ce type puisque les objets qui y sont associés tels que les soupirs, les rires, les pleurs, etc., qui sont des vocalisations, sont porteurs de signification, généralement émotionnelle. Notre typologie répond à toutes ces critiques puisqu'elle intègre tous les éléments mentionnés.

Aussi, notre typologie répond à une critique récurrente des chercheurs. Ces derniers affirment que peu de place est accordée au volet pragmatique de l'oral dans les écrits sur l'oral (programmes, progressions, etc.) (entre autres Colletta [2000], Maurer [2001] ainsi que Bernicot et Bert-Erboul [2009]) et qu'une trop grande comparaison de l'écrit et de l'oral est présente (entre autres Colletta [2000] et Rouayrenc [2010a et 2010b]), négligeant par le fait même toutes les spécificités propres de l'oral. D'ailleurs, une recherche de Plane (2004) et une autre de Nolin (2013) effectuées auprès d'enseignants du primaire montrent la nécessité « d'un travail sur les aspects linguistiques de l'oral, de façon à éviter que son enseignement réfère aux normes propres à l'écrit [...] » (Plane, 2004, p. 63) et d'un travail sur le volet pragmatique de la langue puisque les enseignants « enseignent très peu les objets liés à la pragmatique de la langue (tenir compte de la situation de communication par exemple) » (Nolin, 2013, p. 138). Notre typologie répond à cette critique puisqu'elle permettra aux praticiens de mieux connaître les objets de l'oral ainsi que les deux volets qui constituent l'oral (volet structural et volet pragmatique). Ils pourront voir que l'oral a ses propres spécificités comparativement à l'écrit, que ce n'est pas un calque de l'écrit, et que l'oral est composé d'un volet pragmatique essentiel à toute prise de parole.



#### 4.6 Limites de la recherche

Toute recherche comporte des limites. Celle-ci ne fait pas exception. Des limites sont présentes, notamment en ce qui concerne la méthodologie, la taxonomie et la typologie.

Tout d'abord, d'un point de vue méthodologique, plusieurs limites sont présentes. La subjectivité du chercheur est une des limites de la recherche (Landry, 2006 ; Anadon, 2011 ; Bouchard, 2011). Elle était présente «lors de la sélection des documents [dans l'ensemble de départ] à soumettre à l'analyse et lors de la mise en application du mode d'investigation, c'est-à-dire à l'étape de l'analyse de contenu » (Landry, 2006, p. 79). Elle était aussi présente lors de la constitution des corpus, lors de la sélection et de la catégorisation des unités de sens, et aussi lorsque ces dernières étaient qualifiées par une des théories éducationnelles (Bêty, 2009). Comme l'indiquent D'Amboise et Audet (1996) ainsi que Villemagne (2006), nous sommes conscient qu'une recherche sans subjectivité est impossible, mais nous avons fait en sorte de la réduire au maximum. Nous avons mis en place des mécanismes pour réduire la subjectivité émanant du chercheur. Deux tests ont été mis en place<sup>47</sup> (test sur l'objectivité du codage et test sur la fiabilité intracodeur [Miles et Huberman, 2003]) et nous avons respecté à la lettre notre protocole de sélection des écrits. Nous avons respecté ces étapes de la sélection des écrits:

1. S'assurer que l'écrit répond aux critères de sélection obligatoires à respecter;
2. Lecture du résumé si présent ou lecture globale de l'écrit afin de savoir s'il est en lien avec l'objet de recherche;
3. Lecture de la bibliographie afin d'identifier d'autres auteurs ou d'autres écrits;
4. Classer le texte selon sa pertinence (très pertinent, pertinent, moins pertinent).

---

<sup>47</sup> Ils ont été expliqués précédemment à la section 3.3.2.1.

Afin de nous assurer de la validité et de la qualité de ce corpus, les quatre critères définis par Van der Maren (1996) assurant une crédibilité à la recherche théorique (critère de crédibilité de Gohier [1998]) ont été respectés :

- l'accès aux sources (premier degré de citation seulement);
- l'exhaustivité (garder des extraits complets et sélectionner tous les extraits pertinents, même ceux n'allant pas dans le sens des anticipations prévues ou qui comportent des difficultés ou des paradoxes; tenir compte du contexte des énoncés [Gohier, 2008 et 2011]);
- l'actualité et l'historicité (consulter les références actuelles tout en intégrant les écrits plus anciens);
- l'authenticité (les extraits choisis sont bien ceux des auteurs cités et s'il y a réédition, cela est indiqué afin qu'il soit possible de bien saisir les contextes intellectuel et discursif dans lesquels les textes ont été produits [Gohier, 2008 et 2011]).

De plus, nous avons fait vérifier certains de nos corpus correspondant à des objets précis de l'oral par notre comité de recherche afin de nous assurer que nous n'avions pas oublié des auteurs majeurs ou des recherches incontournables. L'étape de la simulation (validation auprès des experts) de l'anasynthèse nous a également permis de savoir si des auteurs ou des recherches incontournables avaient été oubliés.

Une autre limite concerne les sources consultées. Malgré le respect de nos critères de sélection, il est possible que nous n'ayons pas consulté des sources jugées incontournables par certains. L'accessibilité des écrits nous a aussi limité dans notre choix de corpus. À quelques reprises, il nous a été impossible de consulter des sources qui revenaient fréquemment dans les écrits en raison d'une non-disponibilité de ces sources dans les bibliothèques, dans Internet ou parce que l'ouvrage était épuisé.

Aussi, la validation auprès des experts et des praticiens comporte certaines limites. Étant donné le nombre restreint de gens consultés, il est possible que certains éléments importants aient été ignorés. Les connaissances des praticiens au sujet de l'oral ont pu aussi influencer la qualité des définitions, laissant certaines définitions moins complètes.

De plus, selon Van Der Maren (1996), une autre limite est possible. Selon ce dernier, une certaine forme de dépendance du domaine de l'éducation envers les disciplines contributives peut entraîner deux risques. Le discours peut se trouver simplifié puisque le chercheur n'a pas toujours une formation multidisciplinaire ou alors le discours s'enlise dans un jargon hermétique conduisant à une rupture avec les praticiens (Van Der Maren, 1996). Les deux tests suggérés par Miles et Huberman (2003) ainsi que la validation auprès des experts et des praticiens a permis d'améliorer la taxonomie et la typologie. Nous sommes conscient que certains éléments sont sans doute encore à améliorer.

Également, nos résultats de recherches concernent le domaine de l'éducation et plus spécifiquement la didactique de l'oral. L'ensemble des résultats ne peut être généralisé à tous les domaines d'études. Par exemple, il existe des différences importantes entre nos résultats qui sont dans le domaine de l'éducation et le domaine médical, plus précisément celui des troubles du langage. Ce travail de recherche n'a pas été élaboré selon une perspective médicale, mais plutôt didactique.

En ce qui concerne plus spécifiquement le modèle de taxonomie élaboré, trois limites importantes ont été relevées. Tout d'abord, la taxonomie proposée ne permet pas d'identifier des repères précis du développement de la langue orale. Elle fournit plutôt les domaines taxonomiques qui permettent d'identifier des repères de développement en lien avec le développement de la langue orale. Il s'agit de la base d'une taxonomie du développement de la langue orale. C'est à partir de recherches empiriques

actuelles et futures qu'il sera possible, éventuellement, de préciser les étapes précises du développement de la langue orale en français langue première dans cette taxonomie. Une autre limite est le fait qu'il n'est pas possible de dire, actuellement, si la taxonomie ainsi élaborée correspond réellement aux besoins du milieu scolaire. En effet, « [...] pour savoir si la taxonomie est un instrument utile et efficace, il faut qu'elle soit acceptée et utilisée par les pédagogues. Ce n'est qu'après un certain laps de temps qu'on pourra déterminer si elle vérifie ce critère. » (Bloom *et al.*, 1969, p. 27). Enfin, malgré le fait que les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale aient été élaborés, la poursuite de ce travail sera fastidieuse pour toute personne qui souhaitera compléter cette taxonomie. Comme l'indiquent Florin, Véronique, Courtial et Goupil (2002, p. 27), « le manque d'études descriptives des conduites de communication d'adultes experts, tout comme la rareté des études génétiques sur le développement des conduites de communication chez l'enfant et l'adolescent ne permettent guère d'avoir une vue d'ensemble des évolutions. »

Finalement, pour ce qui est de la typologie, trois limites ont été relevées. Tout d'abord, nous ne pouvons prétendre avoir relevé tous les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral existant. Le nombre d'objets identifiés et définis est dépendant du corpus utilisé. Ensuite, le fait d'avoir limité plusieurs des définitions d'objets au deuxième niveau peut restreindre l'exactitude et la précision des définitions. Aussi, nous sommes conscient que certains objets de l'oral répertoriés et que certaines définitions créées restent près de l'écrit malgré notre souci d'avoir des définitions d'objets propres à l'oral. Le manque de recherches à propos de certains objets de l'oral ne permet pas de définir ces objets sous un angle purement oral.



## CONCLUSION

Les recherches menées au cours des dernières années font état d'une problématique importante en enseignement et en évaluation de l'oral. En effet, les enseignants ont de la difficulté à cerner les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et à savoir comment et quand les enseigner en fonction des élèves (Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine, 2005 et 2007). De plus, les objets sont souvent insuffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance par les enseignants est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation (Daunay, 2000 ; Maurer, 2001 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Grandaty et Dupont, 2010). On note également une absence de classification suffisamment explicite qui permet de répertorier et de définir tous les objets de l'oral.

De plus, l'oral ne fait que rarement l'objet d'une progression qui tienne compte d'une complexification progressive des objets d'enseignement/apprentissage et qui s'appuie sur un cadre théorique défini (une typologie et une taxonomie) et sur les développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et didactiques (Bailey, 1994 ; Boissinot, 1999 ; Jurado, 2005 ; Dumais, 2012). Les enseignants n'ont pas à leur disposition, de façon satisfaisante, « de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale » (Boissinot, 1999, p. 63). Il est question d'un vide théorique (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 2004). Actuellement, aucune progression répertoriée ne fournit une description précise des étapes de développement de la langue orale (National Research Council, 2001 ; Tardif, 2006). Le développement et les théories développementales doivent être à la base de l'élaboration d'une progression (National Research Council, 2001 ; Tardif, 2006). Il est nécessaire de s'appuyer sur le développement intégral des élèves pour permettre de déterminer des trajectoires de

développement d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Legendre, 1995 ; Troadec et Martinot, 2003 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Tardif, 2006). Les enseignants et les élèves ont besoin de repères dans les apprentissages à l'oral, ils ont besoin d'une clarification des objets à enseigner en fonction du développement des élèves (Daunay, 2000 ; Aeby *et al.*, 2001 ; Jurado, 2005 ; Thompson, 2006). Il s'avère donc nécessaire d'élaborer une progression. Avant cela, il est primordial de déterminer des fondements solides reconnus tels qu'un type de progression, une typologie et une taxonomie (Maurer, 2001 ; Legendre, 2005 ; Tardif, 2006).

L'objectif général de notre recherche doctorale était donc d'élaborer ces fondements afin de pouvoir construire éventuellement une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. À partir d'écrits scientifiques, nous avons été en mesure de déterminer un type de progression à privilégier, la progression spiralaire, pour élaborer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous avons également été en mesure d'élaborer deux construits théoriques (des modèles) : les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral.

Le type de progression déterminé, la progression spiralaire, sera un fondement important sur lequel s'appuyer lorsqu'une progression sera élaborée. Elle permet d'expliquer et de donner les lignes directrices de l'apprentissage dans une progression.

Pour ce qui est des bases d'une taxonomie du développement de la langue orale, malgré que ce modèle soit composé de seulement trois domaines du développement humain (cognitif, moral et social) qui interviennent plus spécifiquement dans le développement de la langue orale, il constitue tout de même une référence pour tout praticien qui souhaite avoir des repères de développement en lien avec les

apprentissages de la langue orale. Ce modèle, qui devra être bonifié, pourra servir de fondement à toute progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans.

En ce qui concerne la typologie, elle fournit, à notre connaissance, la meilleure synthèse des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Répartie en deux volets (structural et pragmatique) et selon 10 types, elle permet de classer tous les objets de l'oral que nous avons pu répertorier. Nous croyons qu'il s'agit d'une référence incontournable pour les praticiens et les futurs enseignants qui souhaitent mieux connaître ce qu'est l'oral et ses composantes.

Notre recherche doctorale permet de répondre à la problématique précédemment mentionnée et apporte des réponses à une zone grise de la didactique de l'oral. Comme l'indiquent plusieurs recherches menées auprès d'enseignants, entre autres une recherche de Plane (2004) menée auprès de 123 enseignants de l'école élémentaire en France, une autre de Nolin (2013) menée auprès de 192 enseignants du primaire au Québec et une autre de Lafontaine et Messier (2009) menée auprès de 14 enseignants du secondaire au Québec, l'oral est un objet flou pour les enseignants et il est plus que nécessaire que ces derniers aient accès à une documentation claire et adaptée à eux qui leur permette de mieux comprendre les composantes de l'oral et le développement de la langue orale. C'est ce que nous avons tenté de faire en élaborant les bases d'une taxonomie du développement de la langue orale et une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous croyons que notre recherche a permis des avancées importantes en éducation et en didactique de l'oral.

Malgré cet important travail de recherche et les résultats obtenus, beaucoup de travail reste à effectuer en ce qui concerne l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. D'un point de vue général, une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première qui

s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans est toujours à compléter et à être validée et expérimentée en classe. Une progression par type (selon les 10 types de la typologie) s'avère sans doute un projet plus réaliste pour quiconque souhaiterait poursuivre ce travail. Se concentrer sur un type à la fois semblerait une avenue prometteuse étant donné la quantité d'objets de l'oral répertoriés.

Plus spécifiquement, la taxonomie du développement de la langue orale reste un projet de recherche à parfaire. Des fondements ont été élaborés, mais il reste maintenant à compléter la trajectoire de développement pour chacun des objets de l'oral. Un travail d'analyse doit être effectué à partir de recherches empiriques menées au cours des 40 dernières années pour chacun des objets de l'oral afin de compléter et de bonifier les bases de notre taxonomie du développement de la langue orale. De plus, il pourrait être intéressant d'élaborer une deuxième structure de la taxonomie actuelle comme cela a été proposé par les conseillers pédagogiques et un expert (voir section 4.4) afin de rendre ce travail plus accessible aux enseignants.

En ce qui concerne la typologie, elle reste à être mise en pratique en classe par les praticiens pour évaluer son efficacité. Certaines définitions d'objets seront sans doute à compléter ou à exemplifier. De plus, la typologie, comme tout modèle, est un produit non fini qui se doit d'être constamment amélioré. De nouveaux objets de l'oral ou des objets de troisième niveau ou de quatrième niveau seront sans doute ajoutés avec le temps.

De plus, différents dispositifs devront être mis en place pour assurer la diffusion des résultats de cette recherche ainsi que la formation des futurs enseignants et des enseignants. Des modules de formation intégrant des capsules audio et vidéo pourraient permettre une appropriation des objets de l'oral par les enseignants et les futurs enseignants. Ces mêmes capsules pourraient être utilisées en classe par les enseignants et les formateurs universitaires.




Malgré tout le travail qu'il reste à effectuer, nous souhaitons, à long terme, que les construits théoriques élaborés dans cette thèse puissent servir de ressources à tous les praticiens, futurs enseignants, responsables de la formation des futurs enseignants et concepteurs de programmes et de matériels didactiques. Nous souhaitons que nos résultats puissent améliorer l'enseignement et l'évaluation de l'oral, qu'ils permettent de rendre encore plus crédible la didactique de l'oral et qu'ils contribuent à réduire l'imprécision et la confusion terminologique en didactique de l'oral en plus de favoriser le choix d'un vocabulaire plus précis.

Pour terminer, nous souhaitons que notre recherche ait de nombreuses retombées. Nous espérons que nos résultats puissent contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation et plus précisément en didactique du français, et qu'ils documentent la recherche théorique en didactique de l'oral, ce qui est novateur. Nous souhaitons que nos résultats puissent permettre la création d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui assurera un réel enseignement et une véritable évaluation en fonction du développement des élèves. Nous souhaitons que nos résultats de recherche puissent offrir un cadre de référence théorique aux chercheurs de notre domaine. Nous faisons aussi le souhait que nos résultats de recherche servent de point de départ à plusieurs recherches empiriques en didactique de l'oral.

Finalement, nous pensons que nos résultats de recherche pourront avoir des retombées importantes en ce qui concerne le développement de la littératie des élèves du primaire et du secondaire. Effectivement, pour avoir la possibilité de se tailler une place de choix dans la société et pour pouvoir bien fonctionner, tout individu doit développer la compétence à communiquer oralement (Lebrun, 2008 ; Ducharme, 2008 ; Dumais, 2010b ; Lafontaine, 2013), ce que nos résultats de recherche permettent.

## APPENDICE A

Exemple de fiche pour entrer les unités de sens afin de les catégoriser et de les classer



### Unités de sens

Numéro d'unité d'analyse: 40

Descripteurs: Apprentissage; Progression

date modif: 2010-03-23

☒ Oui ☐ À revoir

Théories: TE; TP

Données empiriques: ☐

Importance: central

Pour quelle section: Cadre

**Clé:**  
 Tout ne peut être appris en même temps et certains apprentissages doivent en précéder d'autres, d'où la nécessité d'une progression.

**Notes supplémentaires:**  
 p. 3

**Référence:**  
 Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois (Numéro hors série). Québec français.

**Source:**  
 Revue professionnelle

<b>AXIOLOGIQUE</b> finalités; buts; objectifs; valeurs; principes; besoins; valeurs; tendances; axes; orientations; options <b>MOTS CLÉS</b> Visé à; est fondé; le but est	<b>FORMELLE</b> concepts; termes; notions; terminologies; vocabulaire; définitions; conventions; tous modèles <b>MOTS CLÉS</b> Est défini par
<b>PRAXIQUE</b> pratique; application; façon de procéder; comment faire; méthodes; techniques; <b>MOTS CLÉS</b> sert à; en la fonction; se ramène à; consiste à	<b>EXPLICATIVE</b> Pourquoi; explications; justifications; historique; problématique; contextes; savoir; principes; règles; lois; normes <b>MOTS CLÉS</b> par exemple

## APPENDICE B

### Exemple de l'interface du logiciel *Microsoft Access* permettant les regroupements des unités de sens

Nu	Descripteurs	Citation	Référence	Notes supj	Théories
61	Objet; Progression; Type de pr	La progression par accumulation, elle, découpe en	Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'ensei	P. 7	TE; TF; TP
62	Apprentissage; Élève; Objet; Pi	La progression spiralaire, au contraire de la progres	Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'ensei	P. 7	TA; TE; TP
63	Connaissance; Développement	Le développement cognitif et langagier, et plus spét	Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'ensei	P. 8	TE; TP
64	Apprentissage; Développement	Il y a consensus chez les didacticiens du français po	Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'ensei	P. 8	TA; TE
65	Écriture; Langue; Linguistique	L'écrit et l'oral ne sont pas deux langues ou deux sy	Gagnon, R. (2005). Analyse comparative de maté	P. 35	TA; TE
66	Langue; Objet; Oral; Pédagogie	L'étude de la langue orale implique l'étude de la prc	Arrivée, M., Gadet, F. Et Galmiche, M. (1986). La	P. 577	TA; TE; TF
67	Apprentissage; Enseignement	L'établissement d'une progression des enseigne	Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'ensei	P. 42	TE
68	Enseignement; Langue; Objet	Les programmes du MEQ (2003a, 2005) de l'enseign	Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (	P. 8	TE; TP
69	Élève; Enseignement; Oral	Le rôle de l'école est d'amener les élèves à observe	Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (	P. 11	TA; TE
70	Enseignement; Langue; Objet	L'oral considéré comme un objet d'enseignement p	Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (	P. 13	TA; TP
71	Didactique; Écriture; Enseigne	La didactique du français oral est un domaine d'étu	Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (	P. 13	TA; TE; TP
72	Apprentissage	L'apprentissage consiste en un changement dans le	Doron, R. Et Parot, F. (1991). Dictionnaire de psy	P. 49	TE; TF
73	Développement	Le développement est une notion très générale qui	Doron, R. et Parot, F. (1991). Dictionnaire de psy	P. 421	TE; TF
74	Apprentissage; Développement	Le développement cognitif est la transformation et	Papalia, D. E. et Wendkos Olds, S. (1988). Introd	P. 3	TF
75	Contenu; Didactique; Enseigne	Nombreux sont les travaux qui traitent de l'oral; be	Charmeux, É. (1996). Ap-prendre la parole. Touk	P. 18	TA; TE; TP
76	Compétence; Famille (oral); O	Pour l'oral, cinq familles de compétences sont à tra	Charmeux, É. (1996). Ap-prendre la parole. Touk	P. 182	TA; TF; TP
77	Apprentissage; Contenu; Déve	L'étayage est un mode d'interaction où un adulte o	Caillard, F. et Cocude, M. (2008). Psychologie de	P. 77	TE; TF; TP
78	Didactique; Langue; Notion; Pi	On s'accorde généralement à considérer la notion c	Coste, D. (2000). Le proche et le propre : remarq	P. 9	TA; TE
79	Compétence; Contenu; Notio	Une progression se traduit en termes de compéten	Masson, M. (2000). Progression et séquence péd	P. 56	TE
80	Didactique; Enseignant; Objet	Je voudrais dire ici mon accord avec la manière de	Chiss, J.-L. (2000). La progression : un problème	P. 67-68	TE
81	Apprentissage; Didactique; En	La notion de progression est centrale en didactique	Porquier, R. (2000). La notion de progression en	P. 87	TE
82	Contenu; Didactique; Français	Le terme de progression, en didactique, revêt en fra	Porquier, R. (2000). La notion de progression en	P. 88	TA; TE; TF
83	Concept; Didactique; Langue	Du point de vue didactique, la conception et la mise	Porquier, R. (2000). La notion de progression en	P. 91	TE; TP
84	Apprentissage; Contenu; Didac	La mise en place d'une progression d'enseignement	Porquier, R. (2000). La notion de progression en	P. 104	TP

APPENDICE C  
Formulaire de consentement pour les praticiens



**Université du Québec en Outaouais**

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7  
Téléphone (819) 595-3900  
www.uqo.ca

**Formulaire de consentement**

**SOLLICITATION DE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE  
RÉALISÉ PAR UN ÉTUDIANT AU DOCTORAT  
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)  
(Conseillers pédagogiques)**

**TITRE DU PROJET :** *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*

**Présenté par Christian Dumais, étudiant au doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.**

**Directrice : Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais**

**Codirectrice : Ginette Plessis-Bélair, Université du Québec à Trois-Rivières**

Chers conseillers pédagogiques,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à la recherche en titre qui vise à valider un prototype de taxonomie du développement de la langue orale et un prototype de typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression afin de déterminer un type de progression;



2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale;
3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire électronique (questions ouvertes) concernant les objectifs 2 et 3 de notre recherche. Cette validation sera effectuée de façon individuelle sans la présence du chercheur. La validation pourra se faire dans votre milieu de travail au moment qui vous convient entre le 29 octobre et le 11 novembre 2013. Aucune rencontre avec le chercheur ne sera nécessaire. Pour vous permettre de bien valider les fondements (taxonomie et typologie), une version papier ou électronique des deux prototypes (taxonomie et typologie) vous sera envoyée selon votre préférence.

Votre participation à ce projet vous demande également de ne pas diffuser les documents qui vous seront remis et de les détruire après la validation. Le chercheur pourra vous faire parvenir une version électronique de la version finale de la taxonomie et de la typologie si vous le souhaitez lorsque la thèse sera publiée.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code alphanumérique qui servira à vous identifier. Les résultats qui découleront de votre validation seront diffusés dans la thèse doctorale du chercheur, dans des articles professionnels et scientifiques ainsi que lors de communications professionnelles et scientifiques.

Les données recueillies seront conservées dans un disque dur et les documents seront verrouillés électroniquement à l'aide d'un mot de passe pour assurer la sécurité des données pendant une période de cinq ans. Les données recueillies seront aussi imprimées puis conservées sous clé dans le bureau du chercheur pour une durée de cinq ans et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur ainsi que le comité de recherche (directrice et codirectrice). À moins d'avoir votre consentement pour utiliser les données à d'autres fins que la présente recherche, les données seront détruites dans cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Vous avez le droit de demander des informations supplémentaires en tout temps. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet (il est difficile d'évaluer le temps nécessaire pour cette validation). La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la didactique de l'oral est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), par le Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et réussite scolaires (COREPER) et par les Équipes de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) de l'Université du Québec en Outaouais. En conformité avec les normes éthiques en vigueur et sur la base de l'étude attentive de la documentation soumise par l'équipe de recherche, l'approbation éthique du projet décrit a été accordée au nom de l'UQO par le *Comité d'éthique de la recherche*. Si vous acceptez de participer au projet, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement ci-joint.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le même domaine pour lequel vous êtes aujourd'hui invités à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, vos données seront détruites dans un maximum de cinq ans. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 15 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

- ☐ J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir.
- ☐ Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

N'hésitez pas à m'écrire par courriel si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (819-595-3900 poste 3970), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec vous.

Christian Dumais  
Université du Québec en Outaouais  
Téléphone : (514) XXX-XXXX  
Courrier électronique : XXXXX@uqo.ca

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer et que j'accepte de garder confidentiels tous les documents que je consulterai. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_



## APPENDICE D

### Questionnaire de validation envoyé aux conseillers pédagogiques

**Vous pouvez écrire autant que vous le souhaitez pour chacune des réponses aux questions.**

#### A. Taxonomie du développement de la langue orale

A.1 Croyez-vous que la taxonomie proposée, qui s'adresse à des enseignants du primaire et du secondaire ainsi qu'à des conseillers pédagogiques, est suffisamment explicite, c'est-à-dire qu'elle pourra être comprise et utilisée par ces derniers? Pourquoi?

A.2 Quelles sont les forces de cette taxonomie?

A.3 Quelles sont les faiblesses ou les absences (éléments qui n'apparaissent pas et qui devraient apparaître selon vous) de cette taxonomie?

A.4 Comment le chercheur pourrait-il améliorer cette taxonomie?

#### B. Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral

B.1 Que pensez-vous de la structure (composition) de la typologie, c'est-à-dire la présence de 2 volets (structural et pragmatique) et de 10 types?

B.2 Que pensez-vous des 10 types identifiés pour répartir l'ensemble des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral? Est-ce qu'il manque des types ou est-ce qu'il y en a des superflus?

B.3 Est-ce que des objets devraient se retrouver dans un autre type que celui dans lequel ils sont actuellement? Si oui, pourquoi?

B.4 Est-ce que des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral mériteraient que leur définition soit précisée? Si oui, lesquels?

B.5 À votre avis, est-ce que certains objets d'enseignement/apprentissage de l'oral ont été oubliés dans la typologie? Si oui, lesquels?

B.6 La typologie proposée semble-t-elle adéquate et appropriée pour les praticiens (enseignants et conseillers pédagogiques) travaillant auprès des élèves âgés entre 6 et 17 ans? Pourquoi?

#### C. Commentaires généraux

C.1 De façon générale, que pensez-vous de la taxonomie et de la typologie proposées?

## APPENDICE E

Lettre envoyée par courriel aux experts afin de participer à la validation



**Université du Québec en Outaouais**

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7  
Téléphone (819) 595-3900  
[www.uqo.ca](http://www.uqo.ca)

### *Recrutement des experts*

#### **RECRUTEMENT DE PARTICIPANTS À UN PROJET DE RECHERCHE RÉALISÉ PAR UN ÉTUDIANT AU DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)**

**TITRE DU PROJET :** *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*

**Présenté par** Christian Dumais, étudiant au doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.

**Directrice :** Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais

**Codirectrice :** Ginette Plessis-Bélair, Université du Québec à Trois-Rivières

Monsieur, madame,

Mon nom est Christian Dumais et je suis étudiant au programme de doctorat en éducation (concentration didactique du français) à l'Université du Québec en Outaouais (Canada).

À la suite de l'élaboration de fondements (une taxonomie et une typologie) pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à

17 ans, je souhaite utiliser la méthode Delphi pour valider ces fondements. Les objectifs de ce projet de recherche doctoral sont :

1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression;
2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale;
3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin d'en proposer une;

Pour parvenir à faire cette validation, je suis à la recherche de personnes comme vous qui ont l'expertise et qui sont auteurs/chercheurs dans le domaine de la didactique de l'oral, du développement intégral des élèves ou de la linguistique. C'est pourquoi je vous contacte aujourd'hui.

Accepteriez-vous de valider ce prototype de progression? Votre acceptation à y prendre part aiderait énormément ma recherche doctorale et l'avenir du champ de recherche. Ainsi, votre participation impliquerait de répondre à environ trois questionnaires différents. Chaque questionnaire me serait par la suite envoyé par courriel. La validation s'échelonnerait sur environ quatre mois. Ce serait environ entre le 1<sup>er</sup> juillet et le 1<sup>er</sup> novembre 2013. Je vous serais très reconnaissant d'accepter de participer à la présente validation.

N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (819-595-3900 poste 3970), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.



Si vous acceptez de participer, je vous enverrai, sous peu, une lettre avec de plus amples explications sur la recherche et un formulaire de consentement. Merci de bien vouloir me donner une réponse dans les plus brefs délais à l'adresse électronique suivante : XXXXXX@uqo.ca

Je vous remercie énormément.

Cordialement,

Christian Dumais  
Étudiant au doctorat en éducation  
Université du Québec en Outaouais  
Téléphone : (514) XXX-XXXX  
Courrier électronique : XXXXXX@uqo.ca

## APPENDICE F

### Formulaire de consentement envoyé par courriel aux experts



**Université du Québec en Outaouais**

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7

Téléphone (819) 595-3900

www.uqo.ca

### Formulaire de consentement

**SOLLICITATION DE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE  
RÉALISÉ PAR UN ÉTUDIANT AU DOCTORAT  
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)  
(Experts)**

**TITRE DU PROJET :** *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*

**Présenté par Christian Dumais, étudiant au doctorat en éducation, Université du Québec en Outaouais.**

**Directrice : Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais**

**Codirectrice : Ginette Plessis-Bélair, Université du Québec à Trois-Rivières**

Monsieur,

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à valider les fondements d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Analyser les modèles théoriques concernant la progression afin de déterminer un type de progression;
2. Analyser les modèles théoriques ainsi que les taxonomies concernant le développement intégral des élèves afin de proposer une taxonomie du développement de la langue orale;

3. Décrire les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première à partir d'une analyse de contenu des typologies existantes afin de proposer une typologie.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire (questions ouvertes) concernant les objectifs 2 et 3 de notre recherche, et ce, à deux ou trois reprises selon les besoins. Vous pourrez répondre aux questionnaires par l'entremise de courriels. Cette validation sera effectuée de façon individuelle sans la présence du chercheur. La première validation pourra se faire dans votre milieu de travail au moment qui vous convient entre le 8 juillet et le 1<sup>er</sup> août 2013. Aucune rencontre avec le chercheur ne sera nécessaire. Pour vous permettre de bien valider les fondements (taxonomie et typologie), une partie du cadre théorique de la recherche ainsi que les deux prototypes (taxonomie et typologie) vous seront envoyés par courriel.

Votre participation à ce projet vous demande également de ne pas diffuser tous les documents qui vous seront remis et de les garder confidentiels jusqu'à la publication de la thèse.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification à moins que vous acceptiez que l'on vous nomme dans les remerciements au début de la thèse. Votre confidentialité sera assurée par un code alphanumérique qui servira à vous identifier. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans la thèse doctorale du chercheur, dans des articles professionnels et scientifiques ainsi que lors de communications professionnelles et scientifiques.

Les données recueillies seront conservées dans un disque dur et les documents seront verrouillés électroniquement à l'aide d'un mot de passe pour assurer la sécurité des

données pendant une période de cinq ans. Les données recueillies seront aussi imprimées puis conservées sous clé dans le bureau du chercheur pour une durée de cinq ans et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur ainsi que le comité de recherche (directrice et codirectrice). À moins d'avoir votre consentement pour utiliser les données à d'autres fins que la présente recherche, les données seront détruites dans cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Vous avez le droit de demander des informations supplémentaires en tout temps. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet (il est difficile d'évaluer le temps nécessaire pour cette analyse). La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la didactique de l'oral est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), par le Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et réussite scolaires (COREPER) et par les Équipes de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) de l'Université du Québec en Outaouais. En conformité avec les normes éthiques en vigueur et sur la base de l'étude attentive de la documentation soumise par l'équipe de recherche, l'approbation éthique du projet décrit a été accordée au nom de l'UQO par le *Comité d'éthique de la recherche*. Si vous acceptez de participer au projet, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement ci-joint.



Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le même domaine pour lequel vous êtes aujourd'hui invités à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, vos données seront détruites dans un maximum de cinq ans. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 15 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

- ☐ J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir.
- ☐ Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

N'hésitez pas à m'écrire par courriel si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage (819-595-3900 poste 3970), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à cette demande et j'espère sincèrement avoir la chance de travailler avec vous.

Christian Dumais  
Université du Québec en Outaouais  
Téléphone : (514) XXX-XXXX  
Courrier électronique : XXXXXXX@uqo.ca

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer et que j'accepte de garder confidentiels tous les documents que je consulterai. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## APPENDICE G

### Premier questionnaire de validation proposé aux experts

**Après avoir pris connaissance du cadre théorique de la recherche et des propositions de fondements (taxonomie du développement de la langue orale et typologie) pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première qui s'appuie sur le développement des élèves de 6 à 17 ans, veuillez répondre le plus précisément possible aux questions suivantes. Il n'y a pas de limites de mots pour chacune des réponses. Nous vous invitons à suggérer des pistes de solution lorsque possible.**

#### *1. Taxonomie du développement de la langue orale*

1.1 Croyez-vous que la taxonomie proposée, qui s'adresse à des enseignants du primaire et du secondaire, est suffisamment explicite malgré qu'elle ne concerne que trois domaines du développement humain (cognitif, social et moral)? Pourquoi?

1.2 Comment le chercheur pourrait-il améliorer cette taxonomie?

#### *2. Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral :*

2.1 Que pensez-vous du fait que la typologie comprenne deux volets (structural et pragmatique)?

2.2 Que pensez-vous des 10 types identifiés pour répartir l'ensemble des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral? En manquent-ils ou y-a-t'il des types superflus?

2.3 Est-ce que des objets devraient se retrouver dans un autre type que celui dans lequel ils sont actuellement? Si oui, pourquoi?

2.4 Est-ce que des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral mériteraient que leur définition soit précisée? Si oui, lesquels?

2.5 À votre avis, est-ce que certains objets d'enseignement/apprentissage de l'oral ont été oubliés dans la typologie? Si oui, lesquels?

2.6 La typologie proposée semble-t-elle adéquate et appropriée pour les praticiens travaillant auprès des élèves âgés entre 6 et 17 ans? Pourquoi?

*3. Commentaires généraux et pistes d'améliorations possibles :*

3.1 De façon générale, que pensez-vous du prototype de taxonomie et du prototype de typologie proposés?

3.2 Quelles recommandations ou propositions pourriez-vous faire au chercheur pour l'aider à améliorer ces deux prototypes?

3.3 En ce qui concerne le cadre théorique, est-ce que certains éléments seraient à revoir en fonction des deux prototypes présentés?



## APPENDICE H

### Analyse des taxonomies selon les deux critères de sélection

#### Taxonomies du domaine cognitif

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
Piaget (1963 et 1972)	X	X
D'Hainaut (1985)	X	
Gagné (1965)	X	
Gerlach et Sulli. (1967)	X	
De Guilford (1958)	X	
Bloom <i>et al.</i> (1956 et 1969)	X	
Krathwohl (2002)	X	
De Block (1975)	X	
De Palkiewicz (1986)	X	

### Taxonomies du domaine affectif

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
D'Hainaut (1985)	X	
Krathwohl (1964)	X	
Adaptation de Krathwohl par De Landsheere (1971)	X	

### Taxonomies du domaine perceptuel

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
Moore (1967)	X	

### Taxonomies du domaine social

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
Erikson (1982)	X	X
Legendre (1995)	X	
Nielsen (1951)	X	X
Selman et Selman (1979)	X	X

### Taxonomies du domaine moral

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
Piaget (1973)	X	X
Kohlberg (1971b et 1984)	X	X

### Taxonomies du domaine psychomoteur

<div>Critères de sélection</div> <div>Nom de la taxonomie</div>	La taxonomie concerne en partie ou complètement le développement humain de 6 à 17 ans.	La taxonomie doit être une taxonomie développementale de l'être humain et non une taxonomie pédagogique.
Paoletti (1999)	X	
Kibler (1970)	X	
Sheedy (1967)	X	
Harrow (1977)	X	
Simpson (1966)	X	
Clein et Stone (1970)	X	
Guilford (1958)	X	
Dave (1967)	X	
Jewett (1971)	X	
Jewett et Mullan (1977)	X	

# APPENDICE I Regroupement des taxonomies sélectionnées

Domaine taxonomique	Développement cognitif
Taxonomie	Piaget (1963 et 1972)
0-5 ans	1. Période sensorimotrice (0 à 2 ans environ) <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 L'exercice des réflexes</li> <li>1.2 Réactions circulaires primaires</li> <li>1.3 Réactions circulaires secondaires</li> <li>1.4 Coordination des schèmes secondaires</li> <li>1.5 Réactions circulaires tertiaires</li> <li>1.6 Résolution de problèmes par représentations mentales</li> </ul> 2. Période préopératoire (2 à 6-7 ans environ) <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 La pensée symbolique (2 à 4 ans environ)</li> <li>2.2 La pensée intuitive (4 à 6-7 ans environ)</li> </ul>
6	2.2 La pensée intuitive (4 à 6-7 ans environ) 3. La période des opérations concrètes (6-7 à 11-12 ans)
7	
8	
9	
10	
11	
12	4. La période des opérations formelles (11-12 ans et plus)
13	
14	
15	
16	
17	
18 et plus	

Domaine taxonomique	Développement social		
Taxonomie	Erikson (1982)	Nielsen (1951)	Selman et Selman (1979)
0-5 ans	1. Confiance ou méfiance (0-1 an environ)  2. Autonomie ou honte et doute (2 à 3 ans environ)  3. Initiative ou culpabilité (3 à 6 ans environ)	1. Stade non social (0 à 3-4 ans environ)  2. Stade présocial (3-4 à 7-8 ans environ)	1. Camaraderie temporaire (sans distinction) (3-7 ans environ)  2. Aide à sens unique (4-9 ans environ)
6	4. Travail ou infériorité (6 à 12 ans environ)	2. Stade présocial (3-4 à 7-8 ans environ)	3. Collaboration réciproque pour le meilleur seulement (6-12 ans environ)  4. Relations intimes réciproques (9-15 ans environ)  5. Interdépendance et autonomie (12 ans et plus environ)
7		3. Exploration des facteurs de socialisation (7-8 ans à 13 ans environ)	
8			
9			
10			
11			
12	5. Identité ou diffusion de rôle (12 à 18 ans environ)	4. Organisation consciente des relations sociales (environ 14 ans et plus)	
13			
14			
15			
16			
17			
18 et plus	6. Intimité et solidarité ou isolement (18 à 30 ans environ)  7. Générativité ou centration sur soi (30 à 50 ans environ)  8. Intégrité ou désespoir (50 ans et plus environ)		



Domaine taxonomique	Développement moral	
Taxonomie	Piaget (1973)	Kohlberg (1971b et 1984)
0-5 ans	3. Morale de contrainte ou hétéronome (jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans environ)	
		1. Niveau préconventionnel 1.1 Obéissance simple (4 à 7 ans environ)
6	1. Morale de contrainte ou hétéronome (jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans environ)	1.1. Obéissance simple (4 à 7 ans environ)
7		1.2. L'utilitarisme (7 à 10-11 ans environ)
8		
9	2. Morale de coopération ou autonome (environ 9 ans et plus)	2. Niveau conventionnel 2.1. La bonne concordance interpersonnelle (12 à 16 ans environ)
10		
11		2.2. La loi et l'ordre social (17 à 20 ans environ)
12		
13		3. Niveau postconventionnel 3.1. Le contrat social 3.2. L'éthique universelle
14		
15		
16		
17		
18 et plus		

## APPENDICE J

### Tableau d'analyse des typologies

### Tableau d'analyse des typologies

Types	Phonétique	Phonologie	Morphologie	Syntaxe	Sémantique	Pragmatique / dialogal	Énonciation	Lexique / vocabulaire	Linguistique / sémiotique	Non-verbal	Locution (débit, volume, etc.)	Discursif linguistique textuelle	Communicationnelle situationnelle, action	Interactionnelle	Discursif, linguistico- discursif, textualisation	Attitude	Pensées / le contenu	Matériel / support	Comp. langagière interpréter énoncés
<b>Typologies</b>																			
Heddesheimer et Rou. (1986)		x		x				x	x	x	x								
Maingueneau (1996)	x		x	x	x	x	x					x							
Sousa (2006)		x	x	x	x	x													
Davianlt (2011)	x	x	x	x	x			x											
Lemaire (2006)	x	x	x	x	x	x													
Garcia-Debarax et Laurent (2003)				x				x		x	x	x	x	x	x				
Bouchard (2004)				x		x		x	x	x	x	x	x	x	x				
Simard et al. (2010)	x	x		x				x		x	x	x		x	x	x	x	x	
Vermette (1992)																			
Colletta (2002)									x	x	x	x	x	x	x				x
Charaudeau (2001)					x				x			x	x	x	x				
Préfontaine et al. (1998)			x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Dolz et Sch- newly (1998)							x				x	x	x	x	x				

X = Grande catégorie  
x = sous-catégorie

## APPENDICE K

### Objets de la typologie

Les objets d'enseignement/apprentissage ont été classés par ordre alphabétique dans chacun des types. Ils sont également classés selon des niveaux. Le premier niveau correspond à l'objet d'enseignement/apprentissage de façon générale alors que le deuxième niveau correspond à des composantes de cet objet. Lorsqu'il s'avérerait indispensable de définir une composante d'un objet, un troisième niveau et, plus rarement, un quatrième niveau ont été présentés.

**VOLET STRUCTURAL :** Il concerne l'organisation et les composantes du code qu'est la langue orale (Bernicot, 2002 ; Colletta, 2004 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009). Ce volet concerne donc les unités du système linguistique (langue orale) indépendamment de leurs conditions d'utilisation et de leurs variations possibles (De Weck et Marro, 2010). Il regroupe les objets de l'oral qui sont liés au code, c'est-à-dire en lien avec la structure de la langue orale. Mentionnons que pour la langue orale, le type paraverbal joue un rôle important. En effet, certains objets de ce type sont propres à une langue (intonation, ton, etc.) et sont appris en même temps que le code. De plus, le locuteur doit avoir une maîtrise minimale des objets du volet paraverbal pour être compris de ses interlocuteurs. Il doit entre autres avoir une maîtrise adéquate de la fluence verbale (Monfrais-Pfauwadel, 2000 ; De Weck et Marro, 2010), c'est-à-dire une prosodie fluide, ce qui explique que le type paraverbal fait partie du volet structural.

**1. Type paraverbal :** Ce type comprend tous les objets qui se rattachent à la phonétique, à la phonologie et au paraverbal<sup>48</sup>. Nous avons fait le choix de rassembler la phonétique et la phonologie puisqu'elles sont regroupées dans certaines typologies (Simard *et al.*, 2010). Dans d'autres typologies présentées dans le cadre théorique (Maingueneau, 1996 ; Sousa, 2006), seule la phonétique ou la phonologie apparaît et, lorsque c'est le cas, selon les caractéristiques données dans ces typologies, il semble être question autant de phonétique que de phonologie même si un seul de ces éléments est nommé. De plus, même si la phonétique et la phonologie ont leurs propres particularités et se réfèrent à deux

---

<sup>48</sup> Dans cette thèse, nous considérons que le paraverbal ne fait pas partie du non-verbal. Il s'agit d'une entité à part entière qui comprend les phénomènes ayant trait à la vocalité (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Guaitella, Santi, Cavé, Bertrand, Boyer, Faraco, Lagrue, Mignard, Paboudjian et Purson, 1998 ; Nuchèze et Colletta, 2002 ; Colletta, 2004a).



entités différentes (De Weck et Marro, 2010), il nous apparaît plus logique de les regrouper pour éviter certaines confusions et certains débats entre des objets qui pourraient se retrouver dans la phonétique ou dans la phonologie, ou dans les deux. Également, nous considérons que ce qui se rapporte au paraverbal (ce qui concerne la voix et la prosodie) est en lien direct avec la phonologie et la phonétique. Pour les raisons évoquées, le paraverbal, la phonologie et la phonétique ont été regroupés.

Objets	Définitions	Sources
1.1 Accentuation	Préférée à « accent » qui « désigne aussi une façon de parler "étrangère" » (Léon, 1992, p. 26), l'accentuation est la mise en relief d'une syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots par le volume (intensité), la hauteur et la durée. Lorsqu'il y a accentuation, la voyelle de la syllabe accentuée a plus d'intensité et peut être plus longue qu'à la normale. En français, l'accentuation ne change pas le sens du mot ou du groupe de mots accentué contrairement à d'autres langues. Il peut être question d'accent tonique et d'accent d'insistance.	Hallyday, 1967 ; Leclerc, 1989 ; Léon, 1992 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Mougeon, 1995 ; Capliez, 2011 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.1.1 Accent d'insistance	Accentuation introduite par le locuteur pour insister sur un mot, pour le mettre en relief, pour indiquer un changement d'humeur ou de sentiment. L'accent d'insistance peut être placé sur une syllabe normalement inaccentuée ou s'ajouter à l'accent final d'un mot ou d'un groupe de mots.	Mougeon, 1995 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.1.2 Accent tonique	Accentuation placée normalement sur la dernière syllabe d'un mot ou d'un groupe de mots en français. Le placement de l'accent tonique est appelé « tonicité ».	Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Mougeon, 1995 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 1995 ; Capliez, 2011 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.2 Allongement	Accroissement de la durée d'un phonème. Par exemple, un allongement est entendu dans « reine » comparativement à « renne ».	Leclerc, 1989 ; Léon, 1992
1.3 Articulation	Ensemble des mouvements physiologiques des organes de la parole	De Vito, 1993 ;

	(langue, dents, lèvres, etc.) qui permet l'enchaînement et le détachement des sons.	Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Fisher, 2007b ; Charles et Williams, 2009
1.4 Consonne	Son produit par l'air qui s'échappe des poumons et qui rencontre une obstruction (obstacle), totale ou partielle, en un ou plusieurs points du conduit vocal (appelé point d'articulation). Cette obstruction empêche le libre passage de l'air et provoque un bruit qui constitue la consonne ou un élément de la consonne. Autrement dit, il s'agit d'un « bruit produit avec un certain degré d'obstruction du passage de l'air » (Brousseau et Nikiema, 2001, p. 38). À l'oral, par exemple, un travail sur la consonne pourrait être la réalisation d'un [R] grasseyé (vibration de la luette contre la partie postérieure du dos de la langue) par rapport à un [r] roulé (apical, qui consiste en des battements de la langue contre les alvéoles [cavités de la mâchoire où sont implantées les dents]).	Clas, 1983 ; Leclerc, 1989 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Ostiguy et Tousignant, 2008
1.5 Contraction	Suppression de certains phonèmes (son). Par exemple, la préposition « sur » et le déterminant « la » dans « Il marche sur la rampe. » qui deviennent « sa » (« s » de « sur » + « a » de « la ») dans « Il marche sa rampe ». À l'oral, les pronoms personnels inaccentués sont le plus souvent contractés (par exemple, « je » dans « j'suis »).	Mougeon, 1995 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.6 Débit	Vitesse d'élocution, vitesse à laquelle une personne parle (lent, moyen, rapide). C'est la vitesse à laquelle sont produits les sons, les syllabes, les mots. Il représente donc la quantité de syllabes prononcées par seconde.	Léon, 1992 ; Rochette, 1992 ; Zellner, 1998 ; Charles et Williams, 2005 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.7 Élision	Changement de la structure d'un mot, tant à l'oral qu'à l'écrit, lorsque la voyelle finale de ce mot disparaît pour faire le lien avec la voyelle initiale du mot suivant (par exemple : « l'arbre » au lieu de « le arbre » et « s'il » au lieu de « si il »), ce qui affecte la prononciation. L'élision peut avoir	Companyns, 1971 ; Léon, 1992 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Detey, Durand, Laks et Lyche, 2010 ;



	une fonction distinctive à l'oral (la hanche/ l'anche).	Rouayrenc, 2010a
1.8 Enchaînement	C'est lorsque la consonne finale, qui est toujours prononcée, d'un mot s'enchaîne au mot suivant (par exemple « d » dans « grande amie »). Il y a donc enchaînement lorsque la voyelle initiale d'un mot suit la consonne finale prononcée d'un mot sans rupture de la voix.	Léon, 1992 ; Mougeon, 1995 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Rouayrenc, 2010a
1.9 Hauteur	Caractéristique du son qui permet de dire qu'une voix est aiguë, moyenne ou grave. La hauteur de la voix est perceptible par la vitesse de la vibration des cordes vocales appelée « fréquence ». Plus la fréquence (vitesse de vibration) est rapide, plus le son est aigu et plus la fréquence est lente, plus le son est grave. Il est question de « registre de la voix » quand on fait référence à l'étendue vocale d'une personne, c'est-à-dire à sa zone d'utilisation minimale et maximale de sa voix entre l'aigu et le grave. C'est l'étendue entre la note la plus aiguë et la plus grave que la voix peut émettre.	Léon, 1992 ; Gillie-Guilbert et Fritsch, 1995 ; Demers, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Bsiri, 2010 ; Cornut, 2012 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.10 Intonation	Variation d'intensité (volume) et de hauteur d'un énoncé, caractérisée par une courbe montante ou descendante, qui a une signification sur le plan linguistique (elle indique l'interrogation, l'exclamation, etc., elle fait partie de l'intention communicative du locuteur). Il est question de la « tonalité » lorsqu'il y a découpage de la parole en unités intonatives. L'intonation joue un rôle important à l'oral en ce qui concerne les tours de parole. Elle indique entre autres la fin ou la continuation d'une partie du discours (si le flux verbal va continuer ou s'arrêter). Elle permet également la démarcation des groupes syntaxiques. L'intonation est essentielle pour la production et la compréhension orales.	Hallyday, 1967 ; Clas, 1983 ; Fontaney, 1987 ; Leclerc, 1989 ; Konopczynski, 1991 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Lepot-Froment et Clerebaut, 1996 ; Béguelin, 2000 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2005 ; Delbecque, 2006 ; Léon et Bath, 2009 ; Capliez, 2011
1.11 Liaison <sup>49</sup>	Prononciation de la consonne finale d'un mot, habituellement non	Léon, 1992 ; Mougeon,

<sup>49</sup> Nous avons fait le choix de placer la « liaison » dans le type paraverbal puisque nous considérons, à l'instar de Rouayrenc (2010a), que la liaison, comme l'élision et l'enchaînement, est un phénomène de jointure externe. Les phénomènes de jointure externe sont « des modifications phonétiques

	prononcée lorsque prise isolément, avec la voyelle initiale ou qui suit le « h » muet du mot suivant (par exemple, le « t » dans « petit ami »). Autrement dit, il s'agit de « l'apparition d'une consonne entre deux mots de la chaîne parlée » (Chevrot et Fayol, 2000, p.12). Les liaisons peuvent entre autres indiquer le pluriel ainsi que le féminin et elles peuvent être obligatoires, interdites ou facultatives. Contrairement à l'enchaînement où la consonne finale d'un mot est toujours prononcée pour s'enchaîner au mot suivant, quand il est question de liaison, c'est parce que la consonne finale n'est habituellement pas prononcée à moins qu'elle précède une voyelle ou un « h » muet.	1995 ; Chevrot et Fayol, 2000 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecq, 2006 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Rouayrenc, 2010a ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
1.12 Mélodie	Variation de hauteur (aiguë, moyenne ou grave) et d'intensité (volume) d'un énoncé sans signification linguistique contrairement à l'intonation.	Konopczynski, 1991 ; Lepot-Froment et Clerebaut, 1996 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005
1.13 Pause	Interruption momentanée de la prise de parole. Les pauses peuvent être de quatre ordres : respiratoire, grammaticale, virtuelle et d'hésitation.	Léon, 1992 ; De Vito, 1993 ; Robaire et Légaré, 1997 ; Candéa, 2000 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Charles et Williams, 2009 ; Barrier, 2010
1.13.1 Pause respiratoire	Reprise du souffle nécessaire lorsque des sons sont produits.	Léon, 1992 ; De Vito, 1993 ; Candéa, 2000 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Barrier, 2010
1.13.2 Pause grammaticale	Elle marque la fin d'un énoncé important, d'un paragraphe, d'un discours.	Léon, 1992 ; De Vito, 1993 ; Candéa, 2000 ;

à l'initiale ou à la fin de certains mots ou de certains syntagmes » [groupe syntaxique, composante de l'énoncé] dans la chaîne parlée (Rouayrenc, 2010a, p. 69). Nous sommes toutefois conscient que la liaison peut jouer un rôle important en ce qui concerne la morphologie à l'oral. C'est entre autres le cas lorsque la liaison est la seule marque du pluriel à l'oral (par exemple : il aime / ils aiment) (Léon et Bhatt, 2009).



		Henry et Pallaud, 2004 ; Barrier, 2010
1.13.3 Pause virtuelle	Elle sert à lever une ambiguïté, elle participe alors à la joncture (délimitation). Par exemple, on dira « la tension » avec joncture (pause) et « l'attention », sans joncture.	Léon, 1992 ; De Vito, 1993 ; Candéa, 2000 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Barrier, 2010
1.13.14 Pause d'hésitation	Elle peut être véritable (aucun son qui dure plus de 0,2 seconde) ou sonore (allongement d'une voyelle ou d'une syllabe peu importe la position dans un mot ou présence de sons tels que « euh », « mmh », etc.). La pause d'hésitation est considérée comme une « disfluence » (voir volet syntaxique, plus précisément l'objet « hésitation »).	Léon, 1992 ; De Vito, 1993 ; Candéa, 2000 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Barrier, 2010
1.14 Phonème	Unité sonore minimale produite par les organes de la parole, dotée d'une valeur distinctive et différenciatrice. Par exemple, [p] et [b] sont des phonèmes distincts en français dans les mots « pas » et « bas ».	Leclerc, 1989 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Dehaene, 2011
1.15 Portée de la voix	Façon de projeter sa voix, de la « placer », pour se faire bien entendre en tenant compte de l'environnement immédiat (bruits et distances avec les auditeurs). À ne pas confondre avec la hauteur de la voix (aiguë, moyenne ou grave) et avec le volume (intensité de la voix : faible, forte, etc.).	Scotto Di Carlo, 1998-1999 et 2007
1.16 Prononciation <sup>50</sup>	Façon de dire les phonèmes, les mots. La prononciation peut varier d'une région à une autre.	De Vito, 1993 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013 ; Lafontaine et Dumais, 2014

<sup>50</sup> La prononciation inclut une multitude de phénomènes tels que l'affrication, l'assimilation, l'épenthèse, etc. et certains de ces phénomènes sont propres à certaines régions de la francophonie. Il aurait été trop lourd d'énumérer et d'expliquer chacun de ces phénomènes. Nous renvoyons le lecteur au livre *Les prononciations du français québécois : Normes et usages* (2<sup>e</sup> édition) de Luc Ostiguy et Claude Tousignant. Ce dernier explique chacun des phénomènes en plus de fournir des pistes d'enseignement. La prononciation, même si elle apparaît du côté du volet structural, joue un rôle important dans plusieurs objets du volet pragmatique dont les registres de langue.

1.17 Respiration	Inspiration (entrée de l'air) et expiration (rejet de l'air) par les voies respiratoires.	Robert, 2003 ; Charles et Williams, 2009 ; Cornut, 2012
1.18 Rime	Répétition d'un même son à la fin de mots, de groupes de mots ou de groupes rythmiques (par exemple des vers). « Grand » et « vent », par exemple, riment puisque le même son est entendu à la fin de chacun des mots.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Robert, 2003 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Pilote, 2012
1.19 Rythme	Le rythme est lié à l'accentuation puisque cette dernière crée le rythme, d'où le nom de groupe rythmique donné aux unités terminées par une accentuation. Le rythme se définit comme un retour périodique de segments mis en relief par l'accent tonique. Autrement dit, la succession d'une série de syllabes inaccentuées qui se termine par une syllabe accentuée construit le rythme d'une séquence de mots. La succession de syllabes accentuées constitue le rythme. Ce dernier n'est pas synonyme de débit.	Faure, 1971 ; Clas, 1983 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Léon, 1992 ; Rochette, 1992 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1993 ; Zellner, 1998
1.20 Semi-voyelle	Aussi appelée « glide » (emprunt de la phonétique anglaise) et « semi-consonne », la semi-voyelle est une articulation intermédiaire entre les consonnes et les voyelles. Lors de sa réalisation, « la langue occupe une position limite pour faire obstacle à l'écoulement de l'air » (Leclerc, 1989, p. 452). La semi-voyelle se distingue de la voyelle par le fait qu'elle ne peut constituer le centre d'une syllabe et qu'elle est toujours accompagnée d'une voyelle. En français, il existe trois semis-voyelles. Le yod qui s'obtient quand la voyelle « i » est suivie d'une autre voyelle (par exemple, dans « hier » à l'oral), le oué qui s'obtient quand le son « ou » [u] est suivi d'une autre voyelle (il est présent dans « oui ») et le ué qui s'obtient quand le son « u » [y] est suivi d'une autre voyelle (il est présent dans « huile »).	Clas, 1983 ; Leclerc, 1989 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Léon et Bhatt, 2009
1.21 Syllabe	Ensemble de phonèmes dont le noyau est une voyelle. La syllabe peut être une voyelle seulement ou bien être constituée d'une voyelle accompagnée	Clas, 1983 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Léon,



	<p>d'une ou de plusieurs consonnes. Les syllabes se répartissent en deux catégories : les syllabes ouvertes (terminées par une voyelle) et les syllabes fermées (terminées par une ou plusieurs consonnes ou par une semi-voyelle). La syllabation, aussi appelée découpage syllabique, est le fait de segmenter en syllabes. Par exemple, dans le mot « bateau », on retrouve deux syllabes : « ba » et « teu ». La syllabation peut être différente à l'oral comparativement à l'écrit pour certains mots (« belle », par exemple, une syllabe à l'oral et deux à l'écrit).</p>	<p>1992 ; Mougeon, 1995 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Office québécois de la langue française (OQLF), 2002 ; Léon et Bath, 2009 ; Detey <i>et al.</i>, 2010</p>
1.22 Tempo	<p>Changements, variations du débit (accélération et ralentissement). Certains auteurs, dont Chabot-Canet (2008, p. 125), associent le tempo exclusivement au domaine de la musique (au chant) et parlent plutôt de « variation du débit » lorsqu'il est question d'accélération ou de ralentissement de ce dernier. À ne pas confondre avec le rythme qui est lié à l'accentuation.</p>	<p>Léon, 1992 ; Zellner, 1998 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Lacheret-Dujour, 2003 ; Chabot-Canet, 2008</p>
1.23 Timbre	<p>Le timbre permet de différencier deux sons de même hauteur et de même intensité (volume). Il permet donc de distinguer un son d'un autre son, une voix d'une autre voix. Quand il est question du timbre de la voix, cela concerne les particularités propres à la voix de chaque individu, la qualité vocale. Le timbre peut être à travailler s'il est éraillé (rauque), voilé (qui laisse passer beaucoup d'air), sourd, etc.</p>	<p>Pfauwadel, 1981 ; Léon, 1992 ; Gillie-Guilbert et Fritsch, 1995 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Parret, 2002 ; Chabot-Canet, 2008 ; Le Bagousse, 2008 ; Léon et Bath, 2009 ; Cornut, 2012</p>
1.24 Ton	<p>Le ton, qui n'est pas un synonyme d'« intonation », se définit comme une variation de la hauteur (aiguë, moyenne, grave) de la voix qui affecte la syllabe d'un mot dans une langue et qui a une valeur distinctive. Dans les langues asiatiques par exemple, le ton différent donné à une syllabe dans un mot changera le sens de ce mot, ce qui n'est pas le cas en français. Le ton ne modifie donc pas le sens des mots en français. Autrement dit, même si la syllabe d'un mot a une hauteur grave ou aiguë en français, cela ne changera pas le sens du mot. Cet objet ne nécessite donc pas un</p>	<p>Brousseau et Nikiema, 2001 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Delbecq, 2006 ; Léon et Bath, 2009</p>

	enseignement particulier en langue française, mais doit être différencié de l'intonation.	
1.25 Volume	L'intensité (force) de la voix (faible, forte, etc.).	De Vito, 1993 ; Bsiri, 2010 ; Cornut, 2012
1.26 Voyelle	L'air qui s'échappe des poumons dans un écoulement libre à travers l'appareil vocal (larynx, cavité buccale, etc.), mis en mouvement uniquement par les cordes vocales, produit un son appelé « voyelle » (par exemple, « a », « o » et « i »). Autrement dit, la voyelle est un « son dont la production ne crée aucune obstruction du passage de l'air » (Brousseau et Nikiema, 2001, p. 38). Les voyelles du français se répartissent en deux grandes catégories : orales (l'air s'échappe entièrement de la bouche) et nasales (l'air s'échappe également par les fosses du nez). À l'oral, un enseignement pourrait être fait sur les différentes voyelles nasales (« in » et « un » par exemple).	Clas, 1983 ; Leclerc, 1989 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Brousseau et Nikiema, 2001



**2. Type morphologique :** Ce type comprend la formation et la structure des mots à l'oral (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Léon et Bhatt, 2005 et 2009 ; Pothier, 2011). Cela concerne entre autres le genre et le nombre des mots (respect des accords) et la conjugaison (les différentes formes que peut prendre le verbe [Chartrand *et al.*, 1999 ; Riegel *et al.*, 2005]). Le type morphologique concerne donc la structure des mots et leur formation ainsi que les variations de forme que subissent les mots (Brousseau et Nikiema, 2001 ; Delbecque, 2006). Le morphème est à la base de ce type. Il se définit comme « toute forme indépendante [morphème lexical] comme "amour" ou dépendante [morphème grammatical] comme "-eux" et "-ette", à laquelle il est possible d'attacher un sens » (Delbecque, 2006, p. 78). Le morphème est donc une unité minimale porteuse de sens que l'on retrouve quand on segmente un mot : « in » dans « invalide », par exemple, qui signifie le contraire (Béguelin, 2000 ; Dubois *et al.*, 2001 ; Riegel *et al.*, 2005). Il est important de spécifier qu'à l'oral, comparativement à l'écrit, sur le plan morphologique, la langue comporte moins de marques grammaticales (Blanche-Benveniste, 2003 ; Riegel *et al.*, 2005 ; Léon et Bhatt, 2009). Par exemple, pour ce qui est de la conjugaison orale, elle est beaucoup plus simple que la conjugaison écrite, car elle fait intervenir moins de formes (par exemple, à l'oral, une seule forme pour la terminaison de « je regardais et il regardait » au conditionnel alors qu'il s'agit de deux formes à l'écrit [« ais » et « ait »]) (Leclerc, 1989 ; Chartrand *et al.*, 1999 ; Riegel *et al.*, 2005). De plus, les marques de personnes et de nombres sont nettement moins nombreuses à l'oral qu'à l'écrit dans les conjugaisons régulières. Puisque la communication orale est souvent immédiate et en situation, elle peut apporter des éléments d'information et lever certaines ambiguïtés (le contexte, le locuteur, etc. peuvent fournir des indices) (Riegel *et al.*, 2005).

Objets	Définitions	Sources
2.1 Affixe	Morphème grammatical (dépendant, non autonome) adjoint au radical d'un mot (morphème lexical). Selon la place qu'il occupe par rapport au radical d'un mot, l'affixe est appelé « préfixe », « suffixe » et « infix ». À l'oral, on retrouve plusieurs créations de mots nouveaux par l'affixation (le fait d'ajouter un ou des affixes à un radical).	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecque, 2006
2.1.1 Préfixe	Affixe placé avant le radical (par exemple : « re » dans « refaire »).	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecque, 2006
2.1.2 Suffixe	Affixe placé après le radical (par exemple : « eux » dans « amoureux »).	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecque, 2006

2.1.3 Infixe	Affixe inséré dans le radical (par exemple : « o » dans « latino-américain »).	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecq, 2006
2.2 Amalgame	Réunion de deux mots consécutifs en un seul (par exemple : « de les » qui devient « des » et « à le » qui devient « au »).	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005
2.3 Aspect verbal	Catégorie grammaticale qui désigne l'état de l'action du verbe. C'est la durée d'un événement inscrit entre un début et une fin. Un événement est non accompli lorsqu'il est en cours de réalisation (entre le début et la fin) et un événement est accompli lorsqu'il a franchi sa fin. Les diverses formes du passé simple (très rare à l'oral), du passé composé, du passé surcomposé (après que nous avons eu chanté), du plus-que-parfait et du futur antérieur sont accomplies puisqu'elles précisent que l'action est complétée. Les autres formes verbales ne le précisent pas, elles sont non accomplies. À l'oral, par exemple, le passé composé peut être utilisé pour dire qu'un événement a eu lieu avant le moment de la parole ou dans l'antériorité d'un autre événement et l'imparfait pour indiquer un événement non terminé au moment d'un autre événement (par exemple : « Il est entré quand je dormais. »).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Delbecq, 2006 ; Léon et Bhatt, 2009
2.4 Auxiliaire de conjugaison	Sert à la formation des temps composés (avoir et être) et est suivi d'un participe passé. L'auxiliaire « être » et l'auxiliaire « avoir » n'ont pas de signification propre, ils servent à transmettre les indications grammaticales de mode, de temps, de personne et de nombre. À l'oral, l'auxiliaire « avoir » est beaucoup plus utilisé que l'auxiliaire « être ». Il est plus fréquent de retrouver l'auxiliaire « avoir » là où la norme du français écrit exige l'auxiliaire « être » (« Il a tombé »).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; De Villers, 2009
2.5 Semi-auxiliaire	Verbe ou locution verbale construit avec un infinitif ou un participe, jouant le rôle d'un auxiliaire et servant à construire une forme composée. Il existe trois types de semi-auxiliaires : auxiliaire d'aspect, auxiliaire de modalité et auxiliaire factitif.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Robert, 2003 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009



2.5.1 Auxiliaire d'aspect	Verbe conjugué jouant le rôle d'auxiliaire pour situer le moment de l'action à différents stades de sa réalisation. L'auxiliaire d'aspect indique « à quel moment (début, milieu ou fin) est envisagé le déroulement de l'évènement exprimé par le verbe à l'infinif » (Chartrand <i>et al.</i> , 1999, p. 178). Les principaux auxiliaires d'aspect sont « aller », « être sur le point de », « être en train de », « se mettre à », « finir de », « venir de », « achever de » et « avoir fini de ». Par exemple : « On va sortir ce soir. » et « Elle est en train de faire ses devoirs. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villiers, 2009
2.5.2 Auxiliaire de modalité	Verbe conjugué jouant le rôle d'auxiliaire pour marquer la possibilité, l'obligation, la probabilité ou la nécessité (« devoir », « falloir », « pouvoir » et « vouloir ») ou pour exprimer la subjectivité de l'énonciateur (« paraître » et « sembler »). Par exemple : « Il faut manger des fruits. » et « Les enfants semblent en santé. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villiers, 2009
2.5.3 Auxiliaire factitif	Verbe conjugué jouant le rôle d'auxiliaire pour indiquer que le sujet fait faire l'action par autrui, c'est-à-dire que le sujet de l'énoncé (phrase) permet l'action ou la cause sans la faire lui-même. Par exemple, « faire » (« Julie a fait laver sa voiture par le voisin. ») et « laisser » (« Bernard a laissé courir le chien »).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; De Villiers, 2009
2.6 Composition	Combinaison de deux ou plusieurs morphèmes lexicaux (morphèmes indépendants) (par exemple : chou-fleur). Lorsqu'il y a composition, il y a création d'une nouvelle signification différente de chacun des concepts désignés par les morphèmes indépendants qui forme le composé (par exemple, « chaise longue » est une composition qui a un sens [chaise de repos qui permet d'allonger les jambes], ce n'est pas le fait d'avoir une chaise qui est longue comparativement à une chaise qui est courte). La composition concerne aussi la composition savante.	Leclerc, 1989 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006
2.6.1 Composition savante	Composition de mots à partir d'éléments empruntés, souvent latins et grecs. Par exemple : assemblage d'une base latine [simili] et d'un morphème indépendant [cuir], ce qui donne « similicuir ».	Leclerc, 1989 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006

2.7 Conversion	Changement de catégorie grammaticale et de sens d'un mot sans changement de forme (par exemple, le verbe « pouvoir » devient le nom « le pouvoir »). Synonyme : dérivation impropre.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Brousseau et Nikiema, 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Léon et Bhatt, 2009
2.8 Dérivation	Association d'au moins un morphème grammatical à un morphème lexical pour créer un nouveau mot. C'est l'ajout d'un affixe au radical d'un mot (ajout de « dé » à « faire » par exemple). À l'occasion, la dérivation peut entraîner des changements dans le radical même du mot (par exemple : « sel » devient « salière ») (Leclerc, 1989, p. 201). La dérivation modifie souvent la catégorie grammaticale du mot à laquelle elle s'applique.	Leclerc, 1989 ; Polguère, 2003 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Daviault, 2011
2.8.1 Dérivation inverse	Tirer un mot plus simple d'un mot plus long (« chanter » qui devient « chant »).	Delbecque, 2006
2.9 Désinence	Éléments variables qui s'ajoutent à la fin d'un mot (nom, déterminant, adjectif et verbe) pour marquer le genre, le nombre, la personne, le temps, le mode et l'aspect (par exemple, ajout de « -e » pour indiquer le féminin et de « -s » pour indiquer le pluriel à « petit », ce qui donne « petites » et cela s'entend à l'oral dans « petites amies »). C'est par le procédé morphologique de la « flexion » qu'une désinence est ajoutée à un mot.	Leclerc, 1989 ; Béguelin, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Léon et Bhatt, 2009
2.10 Flexion	Procédé morphologique qui consiste à pourvoir les verbes, les noms, les adjectifs et les déterminants de désinences (variation en genre et en nombre pour le nom, le déterminant et l'adjectif ; variation de la personne, du temps, du mode et de l'aspect pour le verbe) (par exemple, ajout de « -ons » à « chant », ce qui donne « chantons »). La flexion ne change pas la catégorie grammaticale du mot auquel il y a ajout de désinences et elle ne change pas le sens de ce mot.	Leclerc, 1989 ; Béguelin, 2000 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006 ; Daviault, 2011
2.11 Genre	En français, le genre est binaire, c'est-à-dire masculin ou féminin, et est affecté (distribué) arbitrairement. En effet, les objets et les notions qui ne	Arrivé, 1971 ; Rigault, 1971 ; Leclerc, 1989 ;



	<p>sont pas sexués se répartissent arbitrairement entre le masculin et le féminin (par exemple : une table, un divan). Dans certains cas, le masculin sera utilisé pour indiquer un genre non marqué (qui couvre le masculin et le féminin). Par exemple : dans « Un élève est une personne qui poursuit ses études. », le nom « élève » indique autant le masculin que le féminin, il a un genre non marqué. C'est la même chose pour « locataire » dans « Le locataire est la personne qui loue un appartement, un local, une maison, etc. ». En français parlé, le féminin n'est pas marqué par la présence d'un « e » muet à la fin des mots. Pour les noms, les adjectifs et les participes passés, la marque du féminin peut être représentée de plusieurs façons à l'oral :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) présence d'une consonne finale au féminin à l'oral - le plus fréquent - (petit-petite, cela comprend les mots se terminant par « r » au masculin : court-courte) ;</li> <li>2) présence d'une consonne finale au féminin avec modification de la voyelle : alternance voyelle fermée au masculin (premier) / voyelle ouverte au féminin (première) ou alternance voyelle nasale au masculin (bon, fin) / voyelle orale au féminin (bonne, fine) ;</li> <li>3) présence d'une consonne finale au féminin et changement de voyelle (fou-folle, jumeau-jumelle) ;</li> <li>4) les formes du masculin et du féminin se terminent toutes deux par une consonne : alternance « f » / « v » (neuf-neuve) ou variation « r » / « s » et changement d'articulation de la voyelle (menteur-menteuse, danseur-danseuse) ;</li> <li>5) la forme du féminin est marquée par le suffixe « esse » : sans variation vocalique (prince-princesse) ou avec variation vocalique (enchanteur-enchanteresse) ;</li> <li>6) la forme du masculin et celle du féminin sont marquées par des suffixes différents : « eur » et « rice » (évocateur-évocatrice, acteur-actrice) ;</li> </ol>	<p>Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Léon et Bhatt, 2009</p>
--	---	---

	<p>7) le genre est marqué par des mots différents (frère-sœur, poule-coq).</p> <p>8) le genre féminin est marqué par suppression : suppression vocalique (d'une voyelle) (mulet-mule, dindon-dinde, compagnon-compagne) ou suppression suffixale (canard-cane).</p> <p>D'autres mots n'ont pas de marques du féminin à l'oral. On retrouve les mots à finale vocalique (avec une voyelle) (joli-jolie, bleu-bleue) et les mots à finale consonantique (brave [même forme au masculin et au féminin], égal-égale, réel-réelle).</p> <p>Pour ce qui est des marques orales du féminin des déterminants et des pronoms, on retrouve l'alternance des formes (un-une, ce-cette, il-elle) et l'absence de distinction à l'oral (plusieurs, des). Au pluriel, il n'y a souvent pas de distinction à l'oral du genre, car un grand nombre de déterminants et certains pronoms n'ont qu'une seule forme (les, ces).</p>	
2.12 Mode	<p>Catégorie grammaticale associée au verbe et qui traduit l'attitude du sujet parlant à l'égard de ses propres énoncés ou le type de communication institué par le locuteur entre lui et son interlocuteur. En français, il existe cinq modes qui se divisent en deux catégories selon qu'ils ne varient pas en personne : l'infinitif et le participe; selon qu'ils varient en personne : indicatif, impératif et subjonctif. L'indicatif est un mode temporel alors que l'infinitif, le participe, le subjonctif et l'impératif sont des modes non temporels (ils sont indépendants de toute époque).</p>	<p>Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i>, 1999 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Léon et Bath, 2009</p>
2.13 Nombre	<p>Concerné le singulier (entité unique) et le pluriel (au moins deux entités). Le nombre permet d'opposer le singulier et le pluriel. Cette distinction s'applique aux déterminants, aux adjectifs, aux noms, aux pronoms et aux verbes. À l'oral, de façon générale, on retrouve peu de marques qui représentent le pluriel. En effet, il n'y a pas de marques différenciant le singulier du pluriel à l'intérieur du mot pour la très grande majorité des mots.</p> <p>Pour les déterminants, le nombre est facilement reconnaissable à l'oral</p>	<p>Csécsey, 1971 ; Leclerc, 1989 ; Léon et Bhatt, 2009</p>



puisque les déterminants ont des formes différentes au singulier et au pluriel (le-les, mon-mes, cette-ces).

Pour les marques orales du nombre des adjectifs, ils sont, pour la plupart, non perceptibles à l'oral. C'est la liaison avec la voyelle initiale ou le « h » aspiré du mot suivant l'adjectif qui peut indiquer le pluriel (les petits outils) ou quelques rares changements de terminaisons au pluriel (normal-normaux, vieil-vieux).

Pour les marques orales du nombre des noms, le plus souvent, il n'est pas possible de le savoir à l'oral. C'est la liaison avec la voyelle initiale ou le « h » aspiré du mot suivant le nom qui peut l'indiquer (des hommes inutiles). Certains noms ont des formes orales différentes au singulier et au pluriel. C'est la partie finale du nom qui varie (cheval-chevaux, vitraux-vitraux, œuf-œufs, ciel-cieux). Le plus souvent, à l'oral, il faudra se référer au déterminant qui accompagne le nom pour savoir son nombre.

Pour les pronoms personnels sujets de la première et de la deuxième personne, l'opposition entre singulier et pluriel est bien marquée à l'oral (je-nous, tu-vous). Pour la troisième personne, le pluriel n'est pas perceptible devant un verbe qui commence par une consonne (il regarde - ils regardent) alors que devant une voyelle, le pluriel est entendu par la liaison entre le pronom et le verbe (il écoute - ils écoutent). Pour les pronoms personnels compléments directs et indirects, l'opposition du nombre est habituellement marquée par des formes différentes (me-nous, toi-vous). Ce n'est pas le cas de certains pronoms (se, elle-elles).

Enfin, pour les marques orales du verbe, la différence est bien marquée à l'oral pour les premières personnes (regarde-regardons) et deuxièmes personnes (manges-mangez) de tous les verbes. Pour la troisième personne des verbes, l'opposition entre les formes du singulier et du pluriel n'est pas perceptible à l'oral à l'exception de certains verbes du 2e et du 3e groupe au présent de l'infinitif (il finit - ils finissent, il

	vend – ils vendent).	
2.14 Personne	<p>Catégorie grammaticale qui fait référence aux participants d'une communication. En français, on distingue trois personnes grammaticales (première, deuxième et troisième) qui ont chacune une forme au singulier et une forme au pluriel. La première personne (je-nous) et la deuxième personne (tu-vous) concernent les personnes engagées dans une communication orale. La première personne représente l'être qui parle (le locuteur) et la deuxième personne représente la personne à qui l'on parle (l'interlocuteur). La troisième personne (il-ils, elle-elles) ne renvoie pas à des personnes qui participent à une communication orale ou bien elle renvoie à une personne en présence lors d'une communication orale, mais qui n'est pas directement impliquée dans la prise de parole au moment même où cette dernière se déroule (une personne qui participe à un débat, mais qui ne participe pas au moment de la prise de parole par exemple). Il est question des êtres ou des choses dont on parle.</p>	<p>Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i>, 1999 ; Riegel <i>et al.</i>, 1999 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Léon et Bhatt, 2009</p>
2.15 Radical	<p>Morphème lexical, il est indépendant (par exemple : « grand ») et des affixes ainsi que des désinences peuvent lui être ajoutés. Le radical, aussi appelé « base », est ce qui reste d'un mot si on lui enlève tous ses affixes et ses désinences. Il a un sens en lui-même.</p>	<p>Brousseau et Nikiema, 2001 ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Delbecq, 2006 ; Léon et Bhatt, 2009</p>
2.16 Régularisation	<p>Tendance à une simplification du système verbal. On compte entre autres une préférence d'utilisation des verbes en « er », c'est-à-dire des verbes du premier groupe au détriment des deuxième et troisième groupes, afin de contourner la difficulté d'une conjugaison irrégulière (surtout troisième groupe) à l'oral. Cette grande utilisation des verbes en « er » occasionne certaines irrégularités lorsque des verbes des autres groupes sont employés (par exemple : « vous disez » et « ils sondaient »). La régularisation touche également les participes passés (régularisation en « u » [« mouru » au lieu de « mort »] et en « i » [« acquéri » au lieu de « acquis »]) et les formes infinitives. Ces dernières peuvent être</p>	<p>Mougeon, 1995</p>



	régularisées à partir de la forme conjuguée la plus courante (par exemple, « viendre » au lieu de « venir », à partir de « vient »).	
2.17 Sigle	Unité formée par la suite des lettres initiales de mots composés et constituant un nouveau mot (« ONF » pour « Office national du film » par exemple). Le signe se prononce lettre par lettre.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt, 2009
2.17.1 Acronyme	Sigle prononcé comme un seul mot, par syllabe (« UQO » pour « Université du Québec en Outaouais »).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt, 2009
2.18 Télescope	Combinaison de morphèmes lexicaux pour former un nouveau mot. Il s'agit le plus souvent du début d'un mot et de la fin d'un autre (« <i>didactique</i> » et « <i>logiciel</i> » deviennent « didacticiel »), mais ce peut aussi être deux débuts de mots (« <i>courrier</i> » et « <i>électronique</i> » deviennent « courriel »). Ces mots sont appelés « mots-valises ».	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
2.19 Temps verbal	<p>Catégorie grammaticale qui exprime les différentes notions du temps rapportées au moment de la parole. « Les événements peuvent avoir lieu soit dans un espace temporel incluant le moment de la parole, c'est-à-dire dans le présent, soit dans l'antériorité ou dans la postériorité du moment de la parole » (Delbecque, 2006, p. 129). Les temps verbaux servent donc à situer les actions décrites dans une succession chronologique et ils précisent le moment où une action a lieu par rapport au moment de locution.</p> <p>À l'oral, le futur proche (appelée aussi le futur périphrastique), le présent et le passé composé de l'indicatif sont les plus fréquents. Le futur simple (qui a une valeur générale) est souvent remplacé à l'oral par le futur périphrastique (qui marque un ancrage dans l'énoncé et qui est tourné vers l'avenir) qui est formé de l'auxiliaire « aller » suivi de l'infinitif (« Je vais</p>	Blanche-Benveniste, 1990 ; Mougeon, 1995 ; Gadet, 2000 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Bélanc et Levac, 2011

	aller au cinéma. », par exemple). De plus, le présent de l'indicatif est plus répandu à l'oral et il peut dénoter autant le présent, le passé ou l'avenir (par exemple : « En 1981, la population se fâche. »). Le passé simple et l'imparfait du subjonctif sont très rares à l'oral.	
2.20 Troncation	Processus d'économie linguistique qui consiste à raccourcir un mot en gardant le début du mot (« ado » pour « adolescent ») ou la fin du mot (« car » pour « autocar »). Aussi appelée « abréviation ».	Delbecque, 2006 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Pellat, 2009 ; Béland et Levac, 2011
2.21 Variante libre	Un morphème peut avoir plus d'une forme orale. Ce peut être le cas de certaines formes interchangeables du radical de verbes (par exemple, « asseoir » : il s'assoit/il s'assied) et de certains mots d'emprunts (par exemple : « yogourt » et « yaourt »). Les variantes libres ont une identité sémantique totale (ils signifient exactement la même chose et ne sont pas des synonymes).	Brousseau et Nikiema, 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005



**3. Type syntaxique :** Ce type concerne la construction de l'énoncé ainsi que les règles et les relations entre les mots dans un énoncé (Simard, 1992). Mentionnons qu'il est question d'« énoncé » plutôt que de « phrase » à l'oral, notamment lorsqu'il est question d'oral spontané (Reboul et Moeschler, 1998 ; Sahnoun, 2006 ; Rouayrenc, 2010a et 2010b ; Fritsch, 2012). En effet, l'oral se caractérise par des traits spécifiques qui en font un mode de réalisation de la langue très différent de l'écrit (Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Bouchard, 2004 ; Weber, 2008 ; Lafontaine, 2011 ; Fritsch, 2012). La syntaxe de la langue orale se compose entre autres d'énoncés inachevés, de dislocations, de répétitions, de faux-départs, etc. Dans ce type, il est question de liens entre un mot et ses compléments, de types d'énoncés ainsi que de coordination, de subordination et de juxtaposition.

Objets	Définitions	Sources
3.1 Apostrophe	Désignation de la personne (peut aussi être un animal ou un objet) à qui s'adresse le locuteur. C'est une façon de désigner explicitement le destinataire (« <i>Moïsette!</i> », « À bientôt, les <i>amis</i> . »). L'apostrophe peut s'employer seule ou dans un énoncé. Dans une langue orale soutenue, l'apostrophe peut être précédée de l'interjection « ô » (« Ô vous! ») et dans une langue plus familière, elle peut être précédée d'une interjection du type « Hé! », « Dis », « Eh! », etc. (Par exemple : « Dis mon gars, tout va bien? »).	Riegel <i>et al.</i> , 2005
3.2 Appui du discours	Mots (par exemple : « bon », « donc » et « voilà ») issus de différentes classes de mots (adverbe, conjonction, etc.) considérés comme des marques de ponctuation du discours oral et servant à appuyer le discours. Ils sont souvent présents dans les énoncés à l'oral (par exemple : « bon » et « ok » dans « Bon, c'est ce que j'avais à dire, ok. »). Ils font progresser le discours et aident à sa structuration. Les appuis du discours servent à la ponctuation <sup>51</sup> de l'énoncé et ils ont tendance à se combiner (par exemple : « voilà » et « bon ben voilà » dans les énoncés « C'est ma maison, voilà! » et « Bon ben voilà, c'est	Luzzati, 1985 ; Luzzati et Luzzati, 1986 ; Auchlin, 1987 ; Mougeon, 1995 ; Colineau et Caelen, 1996 ; Traverso, 1999 ; Delomier, 1999 ; Bremond, 2006 ; Michot, 2007 ; De Villers, 2009 ; Kastronic, 2010 ;

<sup>51</sup> Les appuis du discours, les disfluences et les phatèmes sont souvent associés à des tics et à des défauts de la langue orale, et ils sont souvent jugés négativement alors qu'ils font partie de l'oral (Vincent, 1993 ; Gélinas, 2001).

	l'heure de partir. »). Dans un discours, dès qu'un terme devient récurrent et qu'il tend à se délexicaliser (ou se désémantiser <sup>52</sup> ), il devient un appui du discours (« ok », par exemple). Un mot devient donc un appui du discours lorsqu'il perd son sens premier (par exemple, le connecteur « alors » qui n'indique pas une succession chronologique ou une conséquence, mais qui appuie le discours à la fin d'un énoncé « C'est mon dessert, alors! »). Même s'il perd son sens premier, ce mot a un nouveau sens, il a une signification pour le locuteur et dans la phrase où il se trouve. Une trop grande utilisation d'appuis du discours peut nuire à la prise de parole (répétition excessive de « donc » par exemple).	Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a
3.3 Asyndète	Absence d'un mot de liaison entre deux unités linguistiques « là où la règle voudrait qu'il y en eût un » (Dubois <i>et al.</i> , 2001, p. 56). Par exemple : « Je pense le pain est prêt. » au lieu de « Je pense que le pain est prêt. » ; « du côté montagne » au lieu de « du côté de la montagne ». L'intonation peut combler l'absence d'un mot de liaison entre deux unités linguistiques.	Mougeon, 1995 ; Béguelin, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001
3.4 Classe de mots	Ensemble de mots partageant des caractéristiques communes et qui jouent des rôles semblables dans l'énoncé. Les mots, qui peuvent être variables ou invariables, se regroupent dans l'une des huit classes suivantes et servent à construire des énoncés : adjectif, adverbe, conjonction, déterminant, nom, préposition, pronom, verbe.	
3.4.1 Adjectif	Mot qui est le noyau du groupe adjectival et qui est receveur du genre et du nombre du nom.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.4.2 Adverbe	Mot qui constitue le noyau du groupe adverbial. Il peut entre autres être l'équivalent d'un énoncé ou d'une proposition (« Oui. » ; « Non. », on peut parler de « mot-énoncé »), un complément de l'énoncé	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005

<sup>52</sup> La désémantisation est « la perte de sens d'un morphème ou d'un lexème par rapport à son rôle dans l'énoncé où il apparaît » (Mougeon, 1995, p. 131).



	(aujourd'hui, hier, etc.), un élément introducteur d'un énoncé (comme, est-ce que, etc.), un modificateur de l'adjectif, de l'adverbe, du verbe, du déterminant numéral, etc. (« Je compte <i>environ</i> 15 sortes. » « Elle marche <i>rapidement</i> . »), etc. À l'oral, l'adverbe de temps suivi du présent plutôt que des temps verbaux (par exemple le futur) est souvent utilisé (« Ce soir, il va au chalet. » « Mardi, ils parlent à leurs parents. »).	
3.4.3 Conjonction	Mot qui joint des groupes de mots et des énoncés qui sont semblables sur le plan de la syntaxe.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.4.4 Déterminant	Mot qui forme avec le nom le groupe nominal et qui précède le nom. Le déterminant introduit le nom et il est receveur de genre et de nombre de ce nom.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005
3.4.5 Nom	Mot qui est le noyau du groupe nominal, qui est donneur de genre, de nombre et de personne, et qui peut être accompagné d'un déterminant et d'expansions.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.4.6 Préposition	Mot de liaison qui fait le lien entre un mot et un complément qui en dépend. Il est le noyau du groupe prépositionnel.	Chénard, Desjardins et L'Écuyer, 1998 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001
3.4.7 Pronom	Mot qui se substitue à un groupe, à une subordonnée ou à un énoncé (emploi anaphorique : « il » et « le » dans « Il le regarde. ») ou qui représente un participant à la communication, un être ou un objet présent au moment de l'énoncé (emploi déictique : ceci, cela, etc.). À l'oral, « nous » est souvent remplacé par « on ».	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Rouayrenc, 2010b
3.4.8 Verbe	Mot qui est le noyau du groupe verbal lorsqu'il est conjugué et il est receveur de la personne et du nombre de son groupe sujet. Il s'agit de la seule classe de mots dont la forme, en se conjuguant, varie pour exprimer le temps.	Chénard <i>et al.</i> , 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.5 Concordance des temps	Harmonisation des modes et des temps verbaux dans un énoncé complexe. Il s'agit de la relation entre les temps et les modes du ou des verbes d'un énoncé subordonné avec le temps et le mode du verbe de	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Chartrand, 2008

	l'énoncé enchâssant. Lorsqu'il y a concordance des temps, cela concerne le ou les verbes d'une subordonnée qui dépendent du verbe de l'énoncé enchâssant. Par exemple, dans « Il veut qu'elle vienne demain. », le verbe d'une subordonnée dépendant du verbe principal « vouloir » doit se mettre au subjonctif. Il ne faut pas confondre la concordance des temps avec l'objet « harmonisation des temps verbaux » (cohérence verbale) qui concerne l'harmonisation des temps et des modes dans un discours, c'est-à-dire l'emploi judicieux des indices de temps dans tout le discours.	
3.6 Coordination	Jonction d'au moins deux énoncés autonomes de même niveau par un coordonnant (adverbe conjonctif ou conjonction de coordination : mais, ou, et, etc.). Ce peut être une séquence de propositions juxtaposées dont au moins la dernière est reliée aux autres par un coordonnant. Aucun des énoncés n'exerce de dépendance par rapport à l'autre lorsqu'il y a coordination. La coordination peut aussi s'appliquer à des mots ou des groupes qui sont semblables sur le plan de la syntaxe.	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Rouayrenc, 2010b
3.7 Disfluence <sup>53</sup>	Phénomène fréquent de l'oral qui consiste en toute interruption ou perturbation de la fluidité (« <i>fluence</i> ») <sup>54</sup> verbale, c'est-à-dire du cours de la production orale. La disfluence <sup>54</sup> , qui est habituellement non volontaire, est une suspension de l'énoncé qui passe souvent inaperçue (par exemple : « Elle regarde la... la décoration. »). La disfluence peut indiquer à l'interlocuteur les intentions du locuteur (par exemple, qu'il cherche une formulation particulière, un mot, qu'il n'a pas fini de parler,	Blanche-Benveniste, 1997 ; Béguelin, 2000 ; Gadet, 2000 ; Henry et Pallaud, 2004, 2006a et 2006b ; Lafontaine 2005 ; Bouraoui, 2008 ; Bove, 2008 ; Detey <i>et al.</i> , 2010 ;

<sup>53</sup> Les disfluences ne font pas l'objet d'un consensus terminologique (Bove, 2008 ; Distier, 2008). Nous avons tenté d'en faire la meilleure synthèse possible malgré la diversité des définitions et des mots pour définir des phénomènes semblables.

<sup>54</sup> Les phénomènes de la disfluence (phénomènes d'élaboration des productions orales) font partie des modes de production tout à fait normaux de l'oral. Il est important de ne pas confondre « disfluence » et « dysfluence ». Selon Bove (2008), les « dysfluences » correspondent à des phénomènes d'ordre pathologique alors que les « disfluences » sont des phénomènes tout à fait normaux qui montrent, en temps réel, la mise en œuvre des structures de la langue et la construction de l'énoncé (par la réflexion du locuteur).



	qu'il souhaite planifier son discours, etc.) et peut favoriser la compréhension et la mémorisation des contenus pour l'interlocuteur. La disfluence est un indice de l'élaboration du discours par le locuteur et un soutien au décryptage pour l'interlocuteur. Elle permet de voir en direct les processus généraux de fabrication des énoncés. Les disfluences peuvent se combiner entre elles. La disfluence est aussi appelée « scorie » par certains auteurs (entre autres Béguelin [2000], Gadet [2000] et Lafontaine [2005]). Le terme générique de « disfluence » recouvre de nombreux phénomènes et il est pratiquement impossible de tous les recenser. Les plus fréquents sont : l'amorce complétée, l'amorce inachevée, l'amorce modifiée, l'autocorrection, le faux-départ, l'hésitation, l'inachèvement, la parenthèse et la répétition.	Constant et Dister, 2012
3.7.1 Amorce complétée	Phénomène fréquent de l'oral qui consiste en une suspension d'un mot (à mi-mot, à mi-syllabe) dans un énoncé. La production du mot est arrêtée précocement avant sa fin « normale » pour être complétée par la suite. Autrement dit, la fragmentation du mot consiste à compléter le mot commencé malgré qu'il ait été interrompu (« C'est une très <i>belle</i> maison. », « Je <i>con-</i> <i>construis</i> cette maison. »). Ce phénomène est aussi appelé « fragmentation du mot ».	Henry et Pallaud, 2004 ; Pallaud, 2006a ; Bove, 2008 ; Bouraoui, 2008 ; Rouayrenc, 2010b
3.7.2 Amorce inachevée	Phénomène de l'oral dans lequel un locuteur arrête la production d'un mot avant sa fin et ne le complète pas (Ce livre est vraiment in...). Aussi appelé « mot incomplet ».	Kurdi, 2003 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Pallaud, 2006b et Bove, 2008
3.7.3 Amorce modifiée	Phénomène de l'oral qui consiste à ce que le locuteur ne complète pas ce qu'il a commencé à dire, mais le corrige (le modifie) en poursuivant avec un nouvel élément. « C'est une <i>vi-</i> une <i>personne âgée</i> très appréciée. », « Tu es <i>tou-</i> <i>souvent</i> absent. », « J'aime la <i>nou-</i> j'aime <i>manger</i> santé. », etc. Il y a correction (modification) à la suite d'un début de parole d'un mot (habituellement une syllabe). À ne pas confondre avec l'autocorrection qui consiste à modifier un mot ou un	Pallaud et Henry, 2004 ; Pallaud, 2006b ; Bove, 2008

3.7.4 Autocorrection	<p>groupe de mots complet qui a été dit.</p> <p>Toute correction (insertion, suppression ou substitution) d'un mot ou d'un groupe de mots faite par le locuteur lui-même à la suite d'une interruption, d'une rupture syntaxique, de la production orale en cours (« C'est un beau... <i>de beaux dessins</i> » ; « Il s'agit <i>d'une</i>... <i>d'un manteau</i>. » ; « Je me suis acheté un truck... non <i>un camion</i>. »). Il s'agit d'une trace du contrôle exercé sur la parole lors de la production. Par exemple, ce peut être la correction d'un auxiliaire qui n'est pas adéquat (« Ce garçon <i>est</i>... <i>oups a grandi</i>. ») ou bien d'un déterminant en raison du genre du nom qui suit (« C'est <i>un</i> bel <i>une</i> belle voiture. »). Les autocorrections sont souvent accompagnées de termes explicites qui ont pour rôle de signaler à l'interlocuteur que le locuteur s'apprête à corriger ce qu'il vient de dire (« oups », « oh », « non », etc.). En effet, « le locuteur évalue explicitement la bonne adéquation des mots qu'il a choisis en les révoquant pour finalement les modifier » (Bove, 2008, p. 67). Mentionnons que la correction des lapsus (exprimer autre chose que ce qui était prévu d'exprimer) fait partie de l'autocorrection (« N'oublie pas de nourrir ta perruque, ta <i>perruche</i>. »).</p>	Blanche-Benveniste, 1997 ; Candéa, 2000 ; Kurdi, 2003 ; Pallaud, 2006a ; Bove, 2008 ; Bouraoui, 2008 ; Dister, 2008
3.7.5 Faux-départ	Phénomène fréquent de l'oral qui consiste à changer complètement une partie d'énoncé sans qu'il y ait d'analogie entre la partie changée et la nouvelle partie. Le faux-départ est différent de l'autocorrection puisque cette dernière ne change pas la structure de l'énoncé, elle affecte habituellement un ou deux mots seulement. Lorsqu'il y a un faux-départ, c'est en quelque sorte une toute nouvelle partie de l'énoncé qui est créée pour remplacer celle qui avait été commencée (« Le livre lui sera remis pendant... J'aurai emballé le cadeau à ce moment. » ; « J'ai pensé aller... On a un souper ce soir. »).	Kurdi, 2003 ; Bazillon, Jousse, Béchet, Estève, Linarès et Luzzati, 2008
3.7.6 Hésitation	Phénomène fréquent de l'oral qui consiste en des pauses silencieuses (plus de 20 millisecondes – 0,2 seconde) ou sonores (allongement d'une	Duez, 1997 ; Candéa, 2000 ; Kurdi, 2003 ;



	<p>voyelle ou d'une syllabe peu importe la position dans un mot ou présence de sons tels que « euh », « mmh », etc.). Certains auteurs tels que Candéa (2000) divisent l'hésitation en trois catégories distinctes : le « euh » d'hésitation, les pauses silencieuses et les allongements vocaliques (aussi appelée « prolongation » [De Weck et Marro, 2010]).</p>	Henry et Pallaud, 2004 ; Pallaud, 2006a ; Bouraoui, 2008 ; De Weck et Marro, 2010
3.7.7 Inachèvement	<p>Phénomène fréquent de l'oral qui consiste à ne pas terminer un énoncé et à ne pas le reprendre autrement, en d'autres mots. L'inachèvement ne concerne pas les unités plus petites de l'énonciation telles que les mots. Le phénomène d'inachèvement est aussi appelé « incomplétude » par Kurdi (2003).</p>	Blanche-Benveniste, 1997 ; Kurdi, 2003 ; Bove, 2008
3.7.8 Parenthèse	<p>Abandon temporaire d'un énoncé pour ajouter un commentaire, une information, et retour à l'énoncé par la suite (« Elle déménage, <i>personne ne sera surpris</i>, en Europe. »). L'ouverture de la parenthèse à l'oral se signale par une rupture syntaxique et la parenthèse se termine par un retour à l'énoncé de départ. Habituellement, la courbe intonative diminue lors de la parenthèse pour remonter après la parenthèse. Il y a une parenthèse seulement à partir du moment où la syntaxe de l'énoncé est rattrapée, relancée et menée à terme. La parenthèse permet au locuteur d'assurer le fil de son discours en train de se faire en ajoutant une information, puis de revenir à l'énoncé de base, ce qui assure la continuité syntaxique. « Ce n'est pas le contenu qui permet d'identifier une parenthèse, mais c'est la relance syntaxique qui l'engendre » (Richard et Lebot, 2008, p. 116). La proposition incidente, c'est-à-dire un énoncé inséré dans un autre énoncé pour indiquer le point de vue du locuteur sur ce qu'il dit, peut être considérée comme une parenthèse. La proposition incise peut aussi être considérée comme une parenthèse. La proposition incidente et la proposition incise, contrairement à la parenthèse, peuvent aussi être placées à la fin d'un énoncé.</p>	Richard, 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Richard et Lebot, 2008 ; Rouayrenc, 2010b

3.7.9 Réitération	Phénomène fréquent de l'oral qui consiste en une reprise identique d'un mot ou d'un groupe de mots dans un énoncé à l'oral (« Je suis allé à à à l'école avec <i>cette grande fille</i> . »). À ne pas confondre avec une reprise volontaire d'un mot dans un but stylistique (reprise stylistique), par exemple pour exprimer une exagération (« Il est très très grand. »).	Blanche-Benveniste et Bilger, 1999 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Kurdi, 2003 ; Henry et Pallaud, 2004 ; Pallaud, 2006 ; Bouraoui, 2008 ; Bove, 2008 ; Rouayrenc, 2010b ; Constant et Dister, 2012
3.8 Énoncé	Un énoncé est une séquence de parole, plus ou moins longue, généralement délimitée par un silence, réalisée dans une situation de communication. C'est le produit oral de l'acte d'énonciation (l'acte concret de production d'un énoncé, c'est-à-dire le fait pour un locuteur d'adresser un énoncé à un interlocuteur, dans des circonstances spatio-temporelles particulières, donc à un moment donné et dans un cadre particulier). L'énoncé s'apparente au concept de « proposition-énoncé » d'Adam (2011a).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Adam, 2011a
3.8.1 Énoncé à présentatif	Énoncé qui sert à mettre en évidence un référent, une information (habituellement un groupe nominal ou un constituant équivalent) et qui est construit à partir d'un présentatif : « il y a », « c'est », « ce sont », « voici », « voilà ». Cette structure est souvent utilisée à l'oral, notamment « c'est » et « il y a », car elle sert à désigner un référent dans la situation d'énonciation (« Voici mon chalet. » ; « Il y a un arbre. » ; « C'est un méchant. »). « C'est » tend à remplacer « ce sont » à l'oral par souci d'invariabilité. Ce type d'énoncé est aussi appelé « énoncé de type injonctif » par Riegel <i>et al.</i> (2005) et Rouayrenc (2010a).	Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Detey <i>et al.</i> , 2010 ; Rouayrenc, 2010a et 2010b



3.8.2 Énoncé de type déclaratif <sup>55</sup>	Énoncé qui affirme quelque chose, qui exprime une déclaration (qui fait connaître l'existence d'une personne, d'une chose, d'un fait, etc.). Ce type est caractérisé par une intonation à deux versants : montante puis descendante. Ce type d'énoncé est aussi appelé « énoncé de type assertif » par Riegel <i>et al.</i> (2005) et Rouayrenc (2010b).	Leclerc, 1989 ; Mougeon, 1995 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
3.8.3 Énoncé de type exclamatif	Énoncé qui exprime l'affectivité, un jugement affectif, une émotion vive (sentiment du locuteur à l'égard du contenu). À l'oral, l'énoncé exclamatif se caractérise par son intonation (montante ou descendante sur le mot sur lequel porte l'exclamation). Les informations situationnelles combinées à l'intonation indiquent le sentiment exprimé par l'énoncé exclamatif. L'énoncé exclamatif peut être de plusieurs formes. Ce peut être une interjection (« Ah!, zut! »), un énoncé de type déclaratif marqué par l'intonation (J'aime les fleurs!), un énoncé incomplet (« S'il faisait chaud! »), un énoncé nominal (« L'imbécile! »), une inversion du sujet (« Est-ce possible! »), un énoncé accompagné de mots exclamatifs (que, comme, quel, etc., par exemple : « Quel manteau! »), etc.	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
3.8.4 Énoncé de type impératif	Énoncé qui exprime un ordre, un souhait, une demande, un conseil ou une défense dans un énoncé négatif. Ce type d'énoncé incite un interlocuteur à faire quelque chose ou à ne pas le faire. À l'oral, l'intonation joue un rôle important et elle se réalise généralement par une courbe descendante. L'énoncé impératif (ou injonctif) peut s'exprimer par le mode impératif (« Regarde! ») et le mode subjonctif (« Qu'il finisse! »). Au mode impératif, à l'oral, l'ordre des pronoms personnels et le choix de ces derniers ont tendance à être moins rigides	Leclerc, 1989 ; Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2005 ; Riegel <i>et al.</i> , 2001 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Rouayrenc, 2010b

<sup>55</sup> Tout énoncé à l'écrit relève obligatoirement du type déclaratif, exclamatif, impératif ou interrogatif. À l'oral, la réalité est plus complexe (Rouayrenc, 2010b). Par exemple, « un énoncé de type déclaratif peut selon l'intonation qui l'accompagne être une assertion [type déclaratif], une question ou une exclamation » (Rouayrenc, 2010b, p. 15). « Tu peux manger. », à l'oral, peut être déclaratif, il peut être une question ou encore un ordre selon l'intonation.

	qu'à l'écrit. Par exemple, on retrouve une inversion de l'ordre des pronoms personnels compléments qui suivent le verbe (« Dis-moi-le. »). A l'écrit et en situation formelle à l'oral, les pronoms personnels compléments se placent après le verbe à l'impératif positif et le pronom personnel complément direct se place avant le pronom personnel complément indirect (« Dis-le-moi » et non « Dis-moi-le »). Un phénomène semblable se produit dans le cas d'énoncés négatifs (« Fais-moi pas ça » au lieu de « Ne me fais pas ça. »). Autre exemple, une liaison non standard est parfois ajoutée (« Garde-moi-z'en deux. » au lieu de « Garde-m'en deux. »). Ce type d'énoncé est aussi appelé « énoncé de type injonctif ».	
3.8.5 Énoncé de type interrogatif	Énoncé qui transpose en question l'information véhiculée. C'est une demande d'information qui est adressée à un interlocuteur. Le type interrogatif permet de poser une question qui appelle généralement une réponse. À l'oral, un énoncé interrogatif peut être exprimé par l'intonation seulement à partir d'un énoncé déclaratif - intonation montante - (« Tu es bien? »), par une inversion syntaxique (« Aimes-tu le pain? »), par un syntagme interrogatif (« Qui es-tu? ») et à l'aide de la négation par un morphème interrogatif (« Qui es-tu? ») et à l'aide de la négation (« Vous n'auriez pas de la monnaie? »). L'intonation joue un rôle important dans ce type d'énoncé. À l'oral, l'utilisation d'une particule invariable (est-ce que, par exemple) est souvent préférée à l'inversion syntaxique. De plus, on retrouve fréquemment l'ajout d'un « tu » pour marquer la forme interrogative à l'oral (« Tu la veux-tu? »).	Vinay, 1971 ; Leclerc, 1989 ; Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Béguelin, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b ; Béland et Levac, 2011
3.8.6 Énoncé infinitif	Énoncé sans sujet formé autour d'un verbe à l'infinitif et qui n'a pas de sujet (« Ne pas déranger. » ; « Suivre les indications. » ; « Pourquoi se questionner? »).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.8.7 Énoncé non verbal	Énoncé dont le noyau n'est pas un verbe. L'énoncé n'a pas de groupe verbal. L'énoncé non verbal est souvent utilisé dans les énoncés	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté



	exclamatifs (« Ciel! Mon café. » ; « Super! »). L'énoncé non verbal varie en quantité et en fréquence selon la situation d'énonciation.	et Xanthopoulos, 2008
3.9 Forme de l'énoncé	Elle correspond à des particularités de l'énoncé. Les formes de l'énoncé correspondent à des structures différentes et à des manières différentes d'exprimer un message. Les formes de l'énoncé se reconnaissent par la présence (ou non) de certains mots et par des variations dans l'ordre des mots.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; OQLF, 2002 ; Tomassonne, 2002 ; Rouayrenc, 2010b ; Laporte et Rochon, 2012
3.9.1 Forme active <sup>56</sup>	Particularité de l'énoncé qui se caractérise par un sujet qui fait l'action exprimée par le verbe et qui contient un groupe verbal dont le noyau est un verbe actif (« Le facteur voit le voisin. »). Cette forme s'oppose à la forme passive.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Grevisse et Goosse, 2008
3.9.2 Forme passive	Particularité de l'énoncé qui se caractérise par une inversion des groupes nominaux sujet et objet, par l'ajout d'une préposition qui introduit le sujet actif devenu complément d'agent et par l'ajout de l'auxiliaire « être » (« Le chien regarde la femme. » devient « La femme est regardée par le chien. »). Cette forme s'oppose à la forme active.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Grevisse et Goosse, 2008 ; Rouayrenc, 2010b
3.9.3 Forme positive	Particularité de l'énoncé qui se caractérise par le fait d'être affirmatif et qui s'oppose à la forme négative (par exemple, « J'avance vite. »).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Léon et Bhatt, 2009

<sup>56</sup> Certains ouvrages (entre autres Dubois *et al.* [2001], Grevisse et Goosse [2008] ainsi que Léon et Bhatt [2009]) indiquent que le verbe varie selon la voix. Cette dernière se définit comme « les diverses relations existant entre le verbe d'une part et, d'autre part, les deux termes associés étroitement au verbe, appelés actants [...] qui sont l'agent et le patient [celui qui subit l'action], c'est-à-dire, dans la construction active, le sujet et le complément [...] direct » (Grevisse et Goosse, 2008, p. 981). À l'instar de Chartrand *et al.* (1999, p. 175), nous considérons que « l'opposition entre l'actif et le passif est considérée comme un phénomène qui relève de la transformation de la phrase (énoncé), et non de la morphologie du verbe ». En effet, l'opposition entre l'actif et le passif peut être considérée comme une transformation de l'énoncé puisque le passage de l'actif au passif fait en sorte qu'il y a permutation des actants et des rôles qui leur sont associés.

3.9.4 Forme négative	Particularité de l'énoncé qui se caractérise par la négation et qui s'oppose à la forme positive. La forme négative utilise des formes discontinues qui associent l'adverbe « ne » et des adverbes de négation (« pas », « jamais », etc.), des pronoms personnels (« rien », « personne », etc.) ou un déterminant (« aucun »). À l'oral, la négation est souvent réduite à une seule particule. Le « ne » est souvent absent (« J'avance pas vite. »). Il arrive également que des particules de négations soient doublées (« J'ai pas vu personne »).	Mougeon, 1995 ; Morel et Danon-Boileau, 1998 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Detey <i>et al.</i> , 2010
3.9.5 Forme personnelle	Particularité de l'énoncé qui a un sujet qui représente une personne, une idée ou une chose (par exemple, « Il (Jean) regarde par la fenêtre. »). Cette forme s'oppose à la forme impersonnelle.	Côté et Xanthopoulos, 2008
3.9.6 Forme impersonnelle	Particularité de l'énoncé qui est caractérisé par le pronom impersonnel « il » ne représentant rien et n'ayant pas de référent. Certains verbes comme « pleuvoir » (« Il pleut dehors. ») et « falloir » (« Il faut partir tôt. ») sont essentiellement impersonnels, c'est-à-dire toujours impersonnels. D'autres verbes sont occasionnellement impersonnels comme « arriver » (« Il arrive parfois de bonnes nouvelles. »). Lorsqu'un verbe est occasionnellement impersonnel, le sujet personnel se déplace après le verbe, ce qui modifie l'organisation de l'information (« Il se produit des choses bizarres. »). La forme impersonnelle s'oppose à la forme personnelle.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Rouayrenc, 2010b
3.9.7 Forme neutre	Particularité de l'énoncé qui ne contient aucun groupe syntaxique mis en relief ou sur lequel on insiste (par exemple, (« Son père a gagné le concours. »)). Cette forme s'oppose à la forme emphatique.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.9.8 Forme emphatique	Particularité de l'énoncé, fréquemment utilisé à l'oral, qui se caractérise par la présence d'au moins un groupe de mots qui est mis en relief ou sur lequel on insiste (habituellement le sujet ou le complément). La forme emphatique s'oppose à la forme neutre. Elle peut se réaliser de trois façons différentes à l'oral : par la dislocation (« Le concours, son	Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008



	<p>père l'a gagné. »), par l'extraction (« Son père a gagné le concours. » devient « C'est son père qui a gagné le concours. ») et par l'utilisation de l'accent d'insistance (le fait, pour le locuteur, de placer l'accent d'insistance sur le mot ou le groupe de mots qu'il souhaite mettre en valeur afin de faire un contraste avec le reste de l'énoncé).</p>	
3.9.8.1 Dislocation	<p>Détachement d'un constituant hors du cadre de l'énoncé, au début ou à la fin, qui est repris par un pronom personnel ou démonstratif, ce qui crée un dédoublement (« Ces jouets, ils lui appartiennent. » ; « Elles sont magnifiques, ces chaussettes. »). À l'oral, il est fréquent que le constituant ne soit pas repris par un pronom (« Le poulet, je déteste. » ; « La fête de Noël, j'en connais pas. »). L'élément détaché dans une dislocation reçoit un accent d'insistance et est habituellement séparé du reste de l'énoncé par une pause. Pour ce qui est de l'intonation, la courbe intonative monte jusqu'à la pause, puis redescend. La dislocation est aussi appelée « détachement ».</p>	Mougeon, 1995 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
3.9.8.2 Extraction	<p>Le fait de retirer, d'extraire un constituant d'un énoncé. Deux types de constructions sont possibles en ce qui concerne l'extraction : la construction clivée et la construction pseudo-clivée.</p>	Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
3.9.8.2.1 Construction clivée	<p>Extraction d'un constituant et encadrement en tête d'énoncé par un présentatif (« c'est », « voilà », « il y a », etc.) et un pronom relatif (« que » ou « qui ») (« Voilà huit heures que j'attends. » ; « C'est Marie qui est heureuse. »). Lorsqu'il y a une construction clivée à l'oral, l'intonation est montante jusqu'au pronom relatif, qui peut être précédé d'une légère pause, puis elle redescend.</p>	Mougeon, 1995 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
3.9.8.2.2 Construction pseudo-clivée	<p>Le fait de placer en tête d'énoncé un élément dont l'explication se trouve dans la seconde partie de l'énoncé qui est introduite par « c'est ». Elle peut se réaliser à l'aide d'une structure représentative telle que « ce qui », « ce que », « celui qui », « ce à quoi », etc. (« Ce que j'aime, c'est le badminton. » ; « Ce qui lui plaît, c'est le dessert. ») ou par un syntagme</p>	Mougeon, 1995 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b

	nominal (« Le risque, c'est que tu sois malade. », « Mon plus grand souhait, c'est que tu termines tes devoirs. », « Le plus embêtant, c'est que tu connaisses son nom », etc.). Pour ce qui est de l'intonation, elle est montante jusqu'à « c'est », qui est précédé d'une pause, puis elle redescend.	
3.10 Insertion	Le fait d'insérer dans un énoncé une incise ou une incidente. La « parenthèse », un phénomène de disfluence, est une forme d'insertion puisqu'elle se produit dans un énoncé.	Riegel <i>et al.</i> , 2005
3.10.1 Incidente	Proposition insérée dans un énoncé ou placée à la fin d'un énoncé pour indiquer le point de vue du locuteur sur ce qu'il énonce (marque de modalité). Lorsque la proposition incidente est placée au milieu d'un énoncé, elle est considérée comme une « parenthèse » (par exemple : « Carl, je le déteste, arrive ce soir. »).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005
3.10.2 Incise	Discours rapporté dans un énoncé formé d'un verbe qui signifie « penser » ou « dire » et d'un sujet. Une proposition incise peut être placée, insérée, à la fin ou au milieu d'un énoncé pour indiquer que les paroles ou les pensées de quelqu'un sont rapportées (« De bons ananas à vendre, <i>a dit le vendeur</i> . » ; « Écoute-moi, <i>a dit Lucie</i> , je suis là pour toi. »). Lorsque l'incise est au milieu de l'énoncé, elle suspend le cours de l'énoncé et la courbe intonative, et elle est considérée comme une « parenthèse ». À l'oral, l'incise peut être introduite au moyen de « que », ce qui évite l'inversion du sujet (« Je t'aime <i>qu'</i> elle lui a dit. » ; « Vas-y! <i>qu'</i> on lui a crié. »).	Riegel <i>et al.</i> , 2005
3.11 Interjection <sup>57</sup>	Mot utilisé pour exprimer une réaction affective vive, c'est-à-dire les émotions du locuteur (exemple : « Super! »), ou pour reproduire des sons (on parle alors d'onomatopées). L'interjection peut également être employée à l'écrit, mais c'est la plupart du temps pour retranscrire des	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Bouraoui, 2008 ; Rouayrenc, 2010b

<sup>57</sup> L'interjection n'est pas une classe de mots puisque différentes classes de mots peuvent servir d'interjection (par exemple : « Flûte! » qui est un nom, « Fantastique! » qui est un adjectif et « Tiens, tiens! » qui est un verbe) (Chartrand *et al.*, 1999 ; Laporte et Rochon, 2011).



	<p>propos tenus à l'oral, ou simuler celui-ci. L'intonation joue un rôle important à l'oral en ce qui concerne les interjections. Ces dernières sont très fréquentes à l'oral. Certaines peuvent être condamnées par l'usage. Ce peut être le cas des jurons (mots employés lors de la réaction d'un locuteur à une situation qui lui porte atteinte, par exemple « bordel »), des sacres (ou jurements qui sont une transgression d'ordre religieux, par exemple « nom de Dieu ») et des injures (habituellement une apostrophe qui s'adresse à un interlocuteur et qui est détachée de l'énoncé par une pause, par exemple « J'te déteste, dégonflé! »).</p>	
3.12 Juxtaposition	<p>Suite de deux ou de plusieurs propositions dont le rapport n'est pas explicitement marqué par un coordonnant. Chacune des propositions pourrait être considérée comme un énoncé autonome. Il s'agit en fait d'une coordination sans l'aide d'un coordonnant (par exemple : « Céline marche, elle s'arrête, elle regarde autour d'elle, elle recommence à marcher. »). Contrairement à la parataxe, un lien syntaxique est apparent lorsqu'il y a juxtaposition.</p>	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
3.13 Mot-énoncé	<p>Mot qui forme à lui seul un énoncé (« non », « si », « oui », « soit », etc.). Il peut apporter une réponse globale à une question (« Oui. »), ce qui évite de reprendre un énoncé lors d'une réponse. Il peut aussi servir à renforcer un énoncé (« Oui, je l'ai fait. »).</p>	Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Laporte et Rochon, 2011
3.14 Parataxe	<p>Juxtaposition d'énoncés sans qu'il y ait de lien syntaxique apparent (par exemple : « Michèle écrira une comptine, Julien est ennuyant. »). Ce sont des énoncés juxtaposés sans rapport explicite de dépendance entre eux.</p>	Mougeon, 1995 ; Detey <i>et al.</i> , 2010
3.15 Subordination	<p>Deux énoncés qui sont joints par l'enchaînement de l'un dans l'autre. L'énoncé enchaîné est appelé « énoncé subordonné » et il a perdu son autonomie syntaxique. La subordination se fait à l'aide d'un coordonnant, c'est-à-dire un mot ou une locution qui est placé au début de l'énoncé subordonné et qui marque l'enchaînement (par exemple : « Nous pensons <i>que</i> tu devrais gagner. »). À l'oral, et aussi à l'écrit,</p>	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b ; Laporte et Rochon, 2012

	certains pronoms relatifs comme « dont » font l'objet d'erreurs fréquentes en situation formelle. Le « que » joue souvent un rôle de subordonnant universel à l'oral, remplaçant les autres subordonnants. La subordonnée peut être relative, complétive, corrélatrice et complément de phrase.	
3.15.1 Subordonnée complément de phrase	Énoncé enchâssé dans un autre énoncé à la place d'un groupe (nominal, prépositionnel ou adverbial) dont la fonction est complément de phrase. La subordonnée complément de phrase est facultative et généralement mobile. Elle est composée d'un subordonnant qui est un marqueur de relation (quand, afin de, comme, pour que, etc.) et qui exprime différentes valeurs de sens (temps, opposition, concession, comparaison, cause, etc.). Par exemple : « Elle était nerveuse <i>au point qu'elle ne pouvait plus parler</i> . » qui exprime une valeur de conséquence et « <i>Étant donné que tu étais absent</i> , j'ai mangé ton dessert. » qui exprime une valeur de justification.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
3.15.2 Subordonnée complétive	Énoncé enchâssé dans une autre qui remplit habituellement la fonction de complément (du verbe, du nom [qui a un trait abstrait tel que « crainte », « idée », « sentiment », etc.], de l'adjectif, de la préposition et, plus rarement, de l'adverbe) ou de sujet de la phrase (énoncé). Elle est généralement introduite par la conjonction « que ». Par exemple : « Il est content <i>que son amie soit arrivée</i> . » et « Anne-Marie pense <i>que tu as raison</i> . »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Tellier, 2003 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Rouayrenc, 2010b ; Laporte et Rochon, 2012
3.15.3 Subordonnée corrélatrice	Énoncé enchâssé dans un groupe de la phrase (groupe nominal, groupe adverbial, groupe adjectival et groupe verbal) à l'aide du subordonnant « que » ou « pour que ». La subordonnée corrélatrice est en lien avec un adverbe corrélatif (moins, plus, autant, mieux, aussi, tellement, tant, etc.) ou un adjectif corrélatif (meilleur, pire, etc.) et elle exprime la comparaison ou la conséquence. L'adverbe ou l'adjectif corrélatif et la subordonnée corrélatrice peuvent s'effacer (parce qu'ils sont un	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012



3.15.4 Subordonnée relative	<p>modificateur), mais la subordonnée corrélatrice n'est pas mobile. Par exemple : « Il aime <i>autant</i> la lecture <i>que moi j'aime les fleurs</i>. » et « Bernard a <i>suffisamment</i> travaillé <i>pour qu'il puisse prendre congé</i>. »</p> <p>Énoncé enchâssé dans un groupe nominal. Elle est l'expansion, habituellement facultative, d'un nom ou d'un pronom. La subordonnée relative comporte un antécédent. Par exemple : « L'article <i>dont je t'ai parlé</i> est très intéressant. » et « J'ai acheté une voiture <i>que tu n'aimeras pas</i>. »</p>	
		Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Tellier, 2003 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Laporte et Rochon, 2012

**4. Type lexico-sémantique :** Ce type concerne le vocabulaire, c'est-à-dire l'ensemble des termes, des mots et des locutions employés à l'oral, ainsi que le vocabulaire passif, c'est-à-dire le vocabulaire compris, mais non extériorisé (Polguère, 2003 ; Chevrerie-Muller et Narbona, 2006). Ce type est également en lien avec le sens des mots et des énoncés. Ce sont les sens des mots et l'organisation de ces sens au sein des messages exprimés dans une langue (Polguère, 2003). Il s'agit donc de l'ensemble des sens exprimables ou compris dans la langue française ainsi que l'ensemble des règles d'expression et de combinaison des sens.

Objets	Définitions	Sources
4.1 Analogie	Relation de sens entre des mots. L'analogie est une « relation de ressemblance ou de rapprochement entre deux ou plusieurs réalités » (Côté et Xanthopoulos, 2008, p. 435). L'analogie tisse des liens de parenté entre les mots de plusieurs façons : par synonymie, par antonymie, par l'exploitation des familles de mots, etc. Par exemple, il y a analogie par synonymie entre « vélo » et « bicyclette ».	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.2 Antonymie	Opposition de sens entre deux mots de la même classe grammaticale (chaud/froid ; vivant/mort ; accepter/refuser). Plusieurs mots ne peuvent pas être antonymiques, c'est le cas de « éléphant » et « tulipe », par exemple, qui n'ont pas d'opposés. L'antonymie s'oppose à la synonymie.	Gardes-Tamine, 1990 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Polguère, 2003 ; Delbecque, 2006 ; Léon et Bhatti, 2009
4.3 Archaïsme	Mot, sens ou expression dont l'emploi dans la langue actuelle est devenu vieilli, n'est plus en usage (par exemple, « peignure » pour « coiffure »).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; De Villers, 2009
4.4 Autonymie	Le fait de parler d'un mot en lui-même sans parler de sa signification. Par exemple, « fille » dans « "Fille" est un mot féminin » et « homme » dans « "Homme" est le sujet de la phrase ». C'est le fait pour le locuteur de détacher un mot de son environnement pour en parler. Par exemple : « Je n'ai pas dit "lundi", j'ai dit "mardi". »	Gardes-Tamine, 1990 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001
4.5 Barbarisme	Erreur de vocabulaire qui résulte de l'inversion de sons ou d'une analogie	OQLF, 2002 ; De Villers,

	avec un autre mot. Par exemple : « infractus » au lieu de « infarctus » et « aéroport » au lieu de « aéroport ».	2009 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013 ; Lefrançois, 2013
4.6 Champ lexical	Ensemble de mots analogiques qui peuvent être regroupés à partir d'un thème commun. Par exemple, le champ lexical du thème « forêt » pourrait être composé de ces mots : « arbre », « animaux », « feuilles », etc. Le champ lexical est appelé « champ sémantique » par certains auteurs, dont Polguère (2003).	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Polguère, 2003 ; Delbecq, 2006 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.7 Emprunt	Transfert d'un mot d'une langue à une autre, et ce, avec ou sans modification de son sens, de sa prononciation ou de sa construction. Par exemple, « choucroute » vient de l'allemand « sùkrüt ». En français, plusieurs emprunts proviennent de l'italien, de l'arabe, du grec, du latin et de l'anglais. Parmi les emprunts, ceux de l'anglais, les anglicismes, font état d'un statut particulier dans les ouvrages consultés.	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; De Villers, 2009 ; Lefrançois, 2013
4.7.1 Anglicisme	Mot, sens, expression ou construction provenant de la langue anglaise qui est emprunté par une autre langue (par exemple : « camping »). En français, il existe des anglicismes « utiles » puisque des mots n'existent pas en français (« rail ») et des anglicismes « inutiles » (« refill ») puisque des mots existent déjà en français pour désigner ces mots. Il est possible de distinguer des anglicismes lexicaux (emprunt d'un mot ou d'une expression anglaise, par exemple « parking »), des anglicismes sémantiques (emploi d'un mot français dans un sens anglais, par exemple « juridiction » dans le sens de « compétence ») et des anglicismes syntaxiques (utilisation d'une construction calquée sur celle de l'anglais, par exemple « à date » au lieu de « jusqu'à maintenant » qui est un calque de « up-to-date »).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; De Villers, 2009 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013 ; Lefrançois, 2013



4.8 Expression figée	Séquence de mots qu'il n'est pas possible de modifier sans en altérer le sens. Le proverbe, le dicton et la périphrase sont des expressions figées.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
4.8.1 Proverbe	Expression figée métaphorique ou figurée qui exprime une manière de penser ou de se comporter, une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire. Le proverbe est habituellement commun à un groupe social et a une diffusion étendue. Par exemple : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ».	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
4.8.2 Dicton	Expression figée métaphorique ou figurée qui exprime une manière de penser ou de se comporter, une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire. Contrairement au proverbe qui a une diffusion étendue, le dicton est souvent régional. De plus, le dicton comporte une note humoristique. Par exemple : « Le trois fait le mois. » Certains auteurs tels que Chartrand <i>et al.</i> (1999) regroupent les dictions et les proverbes dans une seule catégorie.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009
4.8.3 Périphrase	Expression figée, souvent imagée, qui exprime à l'aide d'un groupe de mots ce que l'on pourrait dire en un seul mot. Par exemple : « la ville aux cent clochers » pour Montréal ; « le neuvième art » pour la bande dessinée.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Béland et Levac, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012
4.9 Famille de mots	Classement de mots à partir de la morphologie. Une famille de mots sera composée de mots dérivés et de mots composés à partir d'un mot de base (par exemple, « terrier », « ver de terre » et « pomme de terre » feront partie de la famille de mots issue du mot de base « terre »).	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.10 Figure de style	La figure de style est un moyen d'expression, un effet de sens produit dans un énoncé par un arrangement lexical ou syntaxique qui permet de créer des images, de produire des effets particuliers et qui vise à étonner. Les figures de style sont très nombreuses. Celles que l'on retrouve le plus souvent dans les grammaires scolaires sont l'accumulation, l'antithèse, la comparaison, l'euphémisme, la gradation, l'hyperbole, l'ironie, la litote,	Dupriez, 1984 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Legendre, 2005 ; Laporte et Rochon, 2012



	la métaphore et la métonymie.	
4.10.1 Accumulation	Le fait d'ajouter, d'énumérer plusieurs mots ou groupes de mots qui appartiennent à la même classe de mots, qui ont la même fonction et parfois la même sonorité, pour mettre en évidence une émotion ou une idée. L'accumulation peut être comparée à une énumération. Par exemple : « Le bonheur, le plaisir, la satisfaction, la joie, l'extase : elle est très heureuse aujourd'hui. »	Dupriez, 1984 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.2 Antithèse	Le fait de présenter une idée inverse, d'opposer deux contraires dans un énoncé. Par exemple : « Il semble fort et maladif ».	Dupriez, 1984 ; Chénard <i>et al.</i> , 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.3 Comparaison	Le fait de rapprocher deux termes qui ont un aspect commun ou ayant des réalités semblables à l'aide d'un terme comparatif (comme, tel, pareil à, font penser à, ressembler à, etc.). Par exemple : « Ce chien est comme un ours. » et « Cette maison me fait penser à un chalet. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.4 Euphémisme	Le fait d'atténuer, d'adoucir une réalité. Par exemple : « C'est une bonne fourchette. » pour dire que quelqu'un mange beaucoup et « Il est parti pour un monde meilleur. » pour dire qu'une personne est morte.	Dupriez, 1984 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.5 Gradation	Le fait de présenter une suite d'idées ou de sentiments dans un ordre croissant (gradation ascendante) ou décroissant (gradation descendante) qui crée un effet d'intensité ainsi qu'un effet d'exagération ou d'atténuation. Par exemple, « Elle hurle, elle crie, elle parle, elle chuchote, puis elle se tait. »	Dupriez, 1984 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.6 Hyperbole	Le fait d'exagérer, d'amplifier une idée ou un sentiment. Par exemple : « Elle pèse une plume. » et « Mario est mort de rire. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.7 Ironie	Le fait de dire le contraire de ce que la personne pense. Par exemple :	Dupriez, 1984 ; Dubois <i>et</i>

	« C'est tout un rabais. » pour exprimer que quelque chose est cher.	<i>al.</i> , 2001 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008
4.10.8 Litote	Le fait d'atténuer, d'en dire moins, pour suggérer beaucoup, pour faire entendre plus. Par exemple : « Elle n'est pas laide » et « Je ne le déteste pas. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.9 Métaphore	Similaire à une comparaison, la métaphore n'utilise pas de terme comparatif (par exemple « comme ») et associe implicitement deux termes sur la base d'une ressemblance qui peut être proche ou lointaine. Par exemple : « une bouche de métro » et « Son appartement est une poubelle. »	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.10.10 Métonymie	Le fait de désigner quelque chose ou une réalité, par le nom d'un autre élément du même ensemble ou par une autre réalité, en vertu d'une relation suffisamment explicite. Ce peut être la partie pour le tout (« une mauvaise langue »), le contenant pour le contenu (« boire un verre »), le lieu pour l'organisme (« Québec a adopté cette loi. »), etc.	Dupriez, 1984 ; Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Pilote, 2012
4.11 Homonymie	Le fait pour deux mots de sens différents d'avoir la même forme à l'oral (par exemple : « haut » et « eau »). À l'oral il sera question d'« homophones », des mots qui ont la même prononciation, alors qu'à l'écrit il sera question d'« homographes », des mots qui s'écrivent de la même façon, qui ont la même orthographe.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Léon et Bhatt, 2009



4.12 Hyperonymie	Relation d'inclusion qui fait en sorte qu'un mot dit « générique » représente une catégorie lexicale composée de mots dits « spécifiques ». Ce peut être la relation de genre (animal) à espèce (chien). Un mot générique peut habituellement remplacer un mot spécifique, mais l'inverse n'est pas vrai. Par exemple, dans l'énoncé suivant « Elle est allergique aux abeilles. », si « abeilles » est remplacé par « insectes » cela fonctionne, mais il n'est pas possible de remplacer le mot générique « insectes » par un mot spécifique comme « fourmis », car cela change le sens de la l'énoncé. La personne n'est pas nécessairement allergique aux fourmis.	Gardes-Tamine, 1990 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Polguère, 2003 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.13 Hyponymie	Relation de l'espèce (animal) au genre (chien) qui fait en sorte qu'un mot dit « spécifique » est inclus dans une catégorie de mots représentée par un mot dit « générique ». Par exemple, le mot spécifique « tulipe » fait partie du mot générique « fleur ».	Leclerc, 1989 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Polguère, 2003
4.14 Impropropriété	Emploi d'un mot qui ne convient pas au contexte. Erreur causée par des mots qui sont incompatibles sur le plan du sens, donc des erreurs qui concernent le sens des mots. Par exemple, « apporter sa fille à l'école » est une impropropriété puisque le verbe « apporter » exige un complément désignant une chose. « Amener » serait plus approprié puisqu'il exige un complément animé.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013 ; Lefrançois, 2013
4.15 Locution	Groupe de mots qui forme une unité qu'il n'est pas possible de modifier. La locution concerne toutes les classes de mots (en cas de, ni l'un ni l'autre, etc.) et forme un mot unique. Elle correspond aussi à des groupes de mots toujours employés ensemble et qui ont un sens global différent des sens de chacun des mots (pied de nez, coup de tête, tiré d'affaire, etc.).	Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009
4.16 Monosémie	Le fait pour un mot d'avoir un seul sens, c'est-à-dire un sens univoque et stable dans tous ses emplois. La monosémie est courante dans le vocabulaire spécialisé propre à un domaine, entre autres dans le domaine	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005

	scientifique. En effet, la plupart des mots appartenant à une terminologie scientifique sont monosémiques (par exemple : pharyngite). Dans le vocabulaire courant, la monosémie fait plutôt exception (par exemple : oursin).	
4.17 Mot générique	Mot qui représente le mieux une catégorie lexicale (êtres ou choses par exemple) qui est composée de plusieurs sous-types appelés mots « spécifiques ». Par exemple, le mot « siège » est le générique (aussi appelé prototype ou hyperonyme) de la catégorie lexicale des sièges qui peut être composée de plusieurs mots spécifiques comme une berceuse, une chaise de bureau, un fauteuil roulant, une chaise haute, etc.. Un mot générique a un sens beaucoup moins riche qu'un mot spécifique.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Polguère, 2003 ; Delbecq, 2006 ; Laporte et Rochon, 2012
4.18 Mot spécifique	Mot qui entre dans une catégorie lexicale, c'est-à-dire un mot qui représente un être ou une chose dans une catégorie représentée par un mot générique. Par exemple, « tulipe » est un mot spécifique qui entre dans la catégorie « fleur » qui est un mot générique. Un mot spécifique a un sens beaucoup plus riche qu'un mot générique.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Polguère, 2003 ; Delbecq, 2006 ; Laporte et Rochon, 2012
4.19 Néologisme	Expression ou mot nouveau qui est créé pour désigner une nouvelle réalité (dans le domaine de l'informatique par exemple). Un néologisme peut entre autres être créé à partir d'un mot ancien qui est employé dans un nouveau sens (« pirate » concerne maintenant l'informatique « pirate informatique » dans le sens de clandestin) ou ce peut être un acronyme (« TECFEE » pour Test de certification en français écrit pour l'enseignement).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009
4.20 Paronymie	Le fait pour des mots d'être phonétiquement voisins, mais distincts par leur sens. Les paronymes peuvent provoquer des erreurs quant à leur sens puisqu'ils se ressemblent par leur sonorité (et par leur graphie par le fait même). Par exemple, « vénéneux » et « venimeux » sont des paronymes puisqu'ils se ressemblent du point de vue phonétique (et graphique), mais ont des sens différents.	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Lefrançois, 2013



4.21 Pléonasme	Enchainement de mots qui ont le même sens, il s'agit d'une répétition inutile. Par exemple : « monter en haut » et « se lever debout ».	OQLF, 2002 ; De Villers, 2009 ; Gladu et Lacaille Foster, 2013
4.22 Polysémie	Le fait pour un mot d'avoir plus d'une signification, d'avoir plus d'un sens. Lorsqu'un même vocable accepte plusieurs sens reliés les uns aux autres, il s'agit d'un seul mot qui est polysémique. Par exemple, « bureau » peut signifier le meuble sur lequel on peut écrire et la pièce dans laquelle une personne travaille.	Leclerc, 1989 ; Gardes-Tamine, 1990 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Pothier, 2011
4.23 Régionalisme	Mot, sens ou expression propre à une région donnée, à un pays. Par exemple, le mot « fendant », qui est un vin blanc de la région du Valais, est un régionalisme de la Suisse. À titre d'exemple, on peut nommer, comme catégorie de régionalisme l'acadianisme, l'africanisme, le belgisme, le canadienisme, le francisme, l'haïtianisme, l'helvétisme et le québécoïsme.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.23.1 Acadianisme	Régionalisme propre à l'Acadie (par exemple : « coquemar » qui signifie une bouilloire).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.23.2 Africanisme	Régionalisme propre à l'Afrique (par exemple : « cigarette » qui signifie fumer des cigarettes).	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
4.23.3 Belgisme	Régionalisme propre à la Belgique (par exemple : « drève » qui signifie une avenue bordée d'arbres).	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.22.4 Canadienisme	Régionalisme propre au Canada (par exemple : « poudrière » qui signifie de la neige).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos,

4.23.5 Francisme	Régionalisme propre à la France (par exemple : « papillon » qui signifie un avis de contravention).	2008 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.23.6 Haïtianisme	Régionalisme propre au français haïtien (par exemple : « tap-tap » qui signifie un petit autobus).	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
4.23.7 Helvétisme	Régionalisme propre au français haïtien (par exemple : « tap-tap » qui signifie un petit autobus). Régionalisme propre à la Suisse (par exemple : « barboteuse » qui signifie une femme bavarde).	Leclerc, 1989 Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.23.8 Québécoïsme	Régionalisme propre au Québec (par exemple : « dépanneur » qui est une épicerie de proximité).	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.24 Répétition stylistique	Reprise volontaire d'un mot ou d'un groupe de mots dans un but stylistique. Ce peut être par exemple pour exprimer une exagération, pour insister sur une émotion ou une idée importante, etc. (« Elle est très très gentille. »).	Bouroui, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.25 Sens d'un mot	Le sens d'un mot correspond à sa signification, à l'idée ou à l'ensemble des idées qu'il peut évoquer. Le sens d'un mot porte aussi le nom de « valeur ». Il existe plusieurs façons de décrire les sens des mots. Parmi ces façons, il y a les sens connotatif, contextuel, dénотatif, figuré et propre.	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villers, 2009
4.25.1 Sens connotatif	Sens particulier qui s'ajoute au sens dénотatif d'un mot selon le contexte ou la situation. C'est le contenu informationnel associé à un mot selon le contexte et l'utilisation. C'est le fait pour un mot d'avoir un sens connotatif, c'est-à-dire un sens qui exprime un point de vue (appréciation,	Polguère, 2003 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Pellat, 2009 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt,



	jugement, sentiment, etc.) en plus de sa signification propre, son sens dénotatif. Le sens connotatif peut être péjoratif (défavorable, négatif) ou mélioratif (favorable, positif). Dans cet énoncé, le mot « phénix » exprime un point de vue mélioratif : « Cette présidente est un vrai phénix. » Il est question d'une personne supérieure.	2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.25.2 Sens contextuel	Sens d'un mot qu'il est possible de connaître en fonction du contexte, c'est-à-dire en fonction des indices fournis par la situation et en fonction des autres mots qui entourent ce mot dans la chaîne parlée.	Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009
4.25.3 Sens dénotatif	Sens qui désigne exactement la réalité nommée. C'est le contenu informationnel associé à un mot que l'on retrouve dans le dictionnaire. Il est question du sens littéral, stable, qui est non subjectif de signification. Dans cet énoncé, le mot « phénix » a un sens dénotatif : « On parle d'un phénix dans ce livre sur la mythologie. » Il est question d'un oiseau fabuleux de la mythologie.	OQLF, 2002 ; Robert, 2003 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Pellat, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.25.4 Sens figuré	Sens qui crée une image et qui est donné par extension, par analogie. Par exemple : « Cette femme est froide. »	Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
4.25.5 Sens propre	Sens premier d'un mot, le sens le plus courant. Le sens propre ne crée pas d'image, il est souvent concret. Par exemple : « Il fait froid. »	Gardes-Tamine, 1990 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.26 Synonymie	Le fait pour deux mots d'une même classe grammaticale de pouvoir se substituer l'un à l'autre dans un contexte donné tout en gardant le sens général de l'énoncé, c'est-à-dire que le sens reste sensiblement le même	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ;

	(par exemple, « Cet enfant est indolent. » et « Cet enfant est nonchalant. »). Deux mots sont rarement parfaitement synonymes puisque la coïncidence de sens n'est jamais complète en raison de connotations qui peuvent concerner chacun des mots.	Léon et Bhatt, 2009 ; Laporte et Rochon, 2012
4.27 Vocabulaire spécialisé	Mots qui appartiennent à un domaine spécialisé, mots qui lui sont propres et spécifiques.	Rivenc, 1971 ; Gélinas, 2001 ; Lafontaine et Dumais, 2014



**VOLET PRAGMATIQUE :** Quant au deuxième volet, le volet pragmatique, il concerne le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier. Autrement dit, la structure de la langue orale et les paramètres de la situation de communication sont liés dans ce volet (Coquet, 2005 ; Bernicot et Berth-Erboul, 2009). Il est donc question de l'utilisation des objets du volet structural en fonction de la situation de communication et du contexte d'utilisation, ce qui inclut entre autres les aspects sociaux et culturels. Il s'agit en fait des objets qui mettent en correspondance la structure de la langue et les caractéristiques des situations sociales (Florin, 2003 ; Dardier, 2004 ; Colletta, 2004a ; Bernicot, 2000 et 2008 ; Blain-Brière *et al.*, 2012 ; Kail, 2012). Il correspond également à des objets spécifiques qui entrent en jeu dans une situation de prise de parole ou une situation d'écoute. C'est entre autres le cas des objets du type non verbal<sup>58</sup>. Il est également question dans le volet pragmatique des émotions en lien avec l'oral, des aspects discursifs, de la capacité à échanger à propos d'un référent commun, de la capacité à gérer et à réguler le déroulement conversationnel, de la capacité à adapter ses conduites et ses propos à son partenaire, etc. (Colletta et Pellenq, 2004 ; Coquet, 2005).

**5. Type non verbal :** Ce type comprend les signes qui relèvent de la modalité visuelle tels que le regard, la posture, les gestes, etc. (Cosnier et Brossard, 1984 ; Colletta, 2004a) et exclut tout ce qui concerne le paraverbal. Le type non verbal comprend « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles accompagnant la parole » (Colletta, 2004a, p. 75). Cela comprend les gestes pour mieux expliquer/comprendre (ces gestes peuvent être utilisés pour adapter et « renforcer le langage verbal, se substituer momentanément à lui, le contredire ou le contextualiser » [Guidetti, 1998, p. 27]). Sont également inclus les signes qui relèvent de la modalité visuelle présents en situation d'écoute (Lafontaine et Pharand, 2011 ; Pharand et Lafontaine, 2012). Ce type inclut aussi la gestion de l'espace, appelée proxémie, qui concerne entre autres la distance d'interaction entre les personnes et la distance entre les personnes et les artefacts (Heddesheimer et Roussel, 1986 ;

<sup>58</sup> Puisque certains gestes accompagnent la parole (la parole est multimodale, ce qui inclut les mouvements corporels) et lui sont indissociables, certains pourraient être tentés de placer le type non verbal dans le volet structural. Puisque ces gestes qui accompagnent spécifiquement la parole ne sont qu'une petite partie des objets qui composent ce type, nous avons fait le choix de placer le type non verbal du côté du volet pragmatique. Ce dernier est en lien avec le contexte et la situation de communication, et nous croyons que la majorité des objets du type non verbal tels que le regard et la posture font partie du volet pragmatique. Ces objets doivent être adaptés au contexte et à la situation de communication.

Lelental, 1992 ; Barrier, 2010). Ce type exclut les interprétations du langage du corps, c'est-à-dire le décryptage du fonctionnement de l'esprit humain à partir du langage corporel (entre autres la synergologie).

Objets	Définitions	Sources
5.1 Attribut vestimentaire	Tout ce qui concerne la tenue vestimentaire (vêtements et façon de les porter) et les éléments semi-vestimentaires (objets comme les lunettes, les bijoux, etc., et la façon de les porter). Avec certaines personnes ou à certains moments, il peut être adéquat ou inadéquat de porter un élément semi-vestimentaire (des lunettes fumées par exemple).	Lelental, 1992 ; Tremblay, 2003 ; De Vito, Chassé et Vezeau, 2008 ; Barrier, 2010
5.2 Déplacement	Action de passer d'un endroit à un autre, de se déplacer, d'être en mouvement.	Lelental, 1992 ; De Vito, 1993 ; Robert, 2003 ; Meyer, 2007
5.3 Disposition spatiale	Agencement, organisation physique de l'espace. La disposition spatiale peut jouer un rôle décisif dans la mise en œuvre d'une situation d'oral. Par exemple, une mauvaise disposition spatiale peut nuire lors d'un débat, d'une entrevue, etc.	Simard <i>et al.</i> , 2010
5.4 Distance	Espace entre les personnes ou entre les personnes et les artefacts (objets). La distance entre les personnes et les artefacts concerne, par exemple, la distance entre les élèves et un tableau, des chaises, un bureau, etc. Il existe quatre principales zones ou distances entre les personnes : distance intime (avec des personnes intimes, de 0 à 0,45 mètres environ), distance personnelle (lors d'échanges interpersonnels avec des amis ou des membres de la famille, de 0,45 à 1,25 mètres environ), distance sociale (lors de rapports sociaux avec des personnes inconnues ou peu connues, de 1,25 à 3,65 mètres environ) et distance publique (dans une classe, devant un grand nombre de personnes, plus de 3,65 mètres).	Hall, 1971 ; Heddeshimer et Roussel, 1986 ; Lelental, 1992 ; De Vito, 1993 ; Prayez, 2003 ; Meyer, 2007 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; Leyens, 2008
5.5 Éléments visuels statiques	Physionomie de la personne, traits qui caractérisent les gens (qui peuvent difficilement être changés, des rides par exemple) et qui peuvent influencer la prise de parole (vouvoyer plutôt que tutoyer par exemple en	Cosnier et Brossard, 1984 ; kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Garitte, 1998 ;



	raison de l'âge de la personne perceptible par des éléments visuels statiques). Ces éléments peuvent indiquer l'âge, le sexe, l'appartenance socioculturelle, etc. La reconnaissance (sans jugement) de ces éléments peut aider la prise de parole.	Barrier, 2010
5.6 Geste	Mouvement du corps, signe corporel qui inclut les mains, les bras, etc. Les gestes peuvent être classés en trois catégories : les gestes autocentrés, les gestes symboliques et les gestes coverbaux.	Lelental, 1992 ; Clément et Noels, 1994 ; Colletta, 2004a ; Saydi, 2010 ; Pharend, 2013 ; Tellier, 2010 et 2013
5.6.1 Geste autocentré	Geste qui reflète souvent la nervosité et le locuteur n'y attache pas d'intention communicative. Cette catégorie de gestes comprend des gestes d'autocontact (taper du pied, se frotter les mains, etc.) et des gestes de manipulation d'objets (jouer avec un stylo par exemple).	Lelental, 1992 ; Clément et Noels, 1994 ; Colletta, 2004a ; Saydi, 2010
5.6.2 Geste symbolique	Geste aussi appelé « emblème » qui est propre à une culture (l'index qui tire vers le bas la peau sous l'œil pour indiquer « mon œil », le pouce remonté pour encourager, etc.).	Lelental, 1992 ; Clément et Noels, 1994 ; Colletta, 2004a ; Saydi, 2010 ; Tellier, 2008 et 2010
5.6.3 Geste coverbal	Geste qui accompagne la parole (mains qui suivent le rythme de la parole, doigt qui indique une information au tableau pendant que la personne dit l'information, mimer une action qui est dite, désignation du futur locuteur par la tête au moment de le nommer, etc.).	Lelental, 1992 ; Clément et Noels, 1994 ; Colletta, 2004a et 2004b ; Saydi, 2010 ; Tellier, 2010 et 2013
5.7 Gestion de l'espace	Occupation de l'espace disponible lors d'une prise de parole.	Garitte, 1998 ; Fisher, 2007b
5.8 Mimique	Mouvement facial (les expressions du visage, du nez, de la bouche, etc.) qui peut être conscient ou inconscient.	De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; Saydi, 2010
5.9 Posture	Façon de se tenir, façon de placer le corps et ses parties lors d'une prise de parole ou lors de situations d'écoute. Elle concerne entre autres l'inclinaison du corps, l'orientation du corps (en fonction de	Argyle, 1987 ; Clément et Noels, 1994 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ;

	l'interlocuteur ou de l'auditoire), la disposition des bras (ouverts, croisés, etc.), de la tête (inclinée, baissée, etc.) et des jambes (étirées, croisées, etc.), une posture tendue ou détendue, etc.	Adler et Towne, 2005 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; Lafontaine et Dumais, 2014
5.10 Regard	Manière de diriger les yeux (vers un objet ou une personne afin de le ou la voir par exemple). L'expression « regard réciproque » est utilisée lorsqu'un contact visuel est établi avec une autre personne (Cook, 1984). Le regard peut être soutenu ou fuyant, il est possible de balayer l'auditoire du regard, etc.	Cook, 1984 ; De Vito, 1993 ; Robert, 2003 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; De Villers, 2009 ; Lafontaine et Dumais, 2014
5.11 Silence	Moment sans parole qui est volontaire et qui a une signification de communication (lors de moments émotifs, pour donner la parole à son interlocuteur, pour indiquer un malaise, etc.) À ne pas confondre avec la pause qui est un court moment d'arrêt, sonore ou silencieux, lors de la prise de parole qui permet de reprendre son souffle, qui indique la fin d'un énoncé, etc. À ne pas confondre également avec la disfluence « hésitation » qui est un arrêt habituellement involontaire pour indiquer l'élaboration du discours par le locuteur, alors que le silence est volontaire et a une signification de communication.	Neuling, 1999 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; Barrier, 2010
5.12 Toucher	Contact physique entre deux ou plusieurs personnes.	Clément et Noels, 1994 ; Adler et Towne, 2005 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008 ; Alrabadi, 2010



**6. Type matériel :** Dans certains genres (l'exposé oral par exemple), les supports textuels (comme les textes et les paratextes), les supports visuels (entre autres les images et les schémas), les supports audio (enregistrements sonores par exemple) et les supports audiovisuels (vidéos par exemple), pour le locuteur ou pour l'auditoire, sont des supports essentiels à la prise de parole (Hanselmann et Ley, 2003 ; Dolz, Hanselmann et Ley, 2006 ; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). Ces supports au service de l'oral sont souvent absents des typologies de l'oral. Pourtant, des recherches effectuées sur le genre qu'est l'exposé oral ont montré que les supports au service de l'oral et leurs caractéristiques s'enseignent et s'évaluent, et qu'ils occupent une place importante lors de ce type de prise de parole (Degoumois, 2000 ; Duss et Duss, 2002 ; Hanselmann et Ley, 2003 ; Dolz *et al.*, 2006 ; Pfeiffer-Ryter *et al.*, 2007 ; Dumais, 2008 ; Dumortier *et al.*, 2012). En effet, « un degré d'intervention plus ou moins fort de l'écrit est toujours présent dans la pratique de l'exposition orale des locuteurs alphabétisés » (Dolz *et al.*, 2006, p. 148). De plus, les supports au service de l'oral font partie des objets enseignés par les enseignants et apparaissent dans certaines progressions (entre autres MELS, 2011b) et programmes de formation (entre autres MEQ, 2001). Pour toutes ces raisons et parce que nous considérons qu'il s'agit d'une composante indispensable lors de certaines prises de parole, nous incluons à notre typologie le type matériel qui comprend les supports au service de l'oral et les caractéristiques de ces supports. Ce type concerne donc l'utilisation de supports audio, visuels, audiovisuels et textuels, en situation de prise de parole ou d'écoute, pour le locuteur et pour l'auditoire ainsi que les caractéristiques de ces supports.

Objets	Définitions	Sources
6.1 Caractéristiques d'un support	Ensemble des propriétés d'un support (audio, visuel, audiovisuel et textuel) qui le caractérise en fonction de la prise de parole.	Vermette, 1992 ; Arcand et Bourbeau, 1995 ; Gélinas, 2001 ; Prescott, 2002 ; Meyer, 2007 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.1.1 Format	Taille, dimension, longueur en temps d'un support en fonction du nombre d'interlocuteurs, de l'endroit de la prise de parole et du temps de présentation. Le format concerne entre autres la taille de l'écriture, les dimensions d'un objet, la longueur d'une vidéo, etc.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Prescott, 2002 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.1.2 Lisibilité	Clarté, perceptibilité qui permet à l'auditoire de saisir rapidement le	Arcand et Bourbeau,

	contenu du support (clarté d'une photo, d'un diagramme, d'un tableau, etc.). Cette caractéristique comprend les polices de caractères, les couleurs des écrits et des images, la présentation (titre, points, flèches, etc.), la numérotation des supports pour un repérage rapide, etc.	1995 ; Gélinas, 2001 ; Prescott, 2002 ; Meyer, 2007 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.1.3 Maniabilité	Utilisation des supports lors de la prise de parole, c'est-à-dire avoir une utilisation efficace et adéquate des différents supports. Par exemple, savoir utiliser et manier un objet lors d'une prise de parole.	Vermette, 1992 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.1.4 Pertinence	Le fait pour un support d'être en lien avec la prise de parole, c'est-à-dire que le support est justifié et utile selon le contenu de la prise de parole. Il est nécessaire et adapté à la prise de parole.	Vermette, 1992 ; Prescott, 2002 ; Meyer, 2007 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.1.5 Simplicité	Support présentant un nombre restreint d'informations pour permettre à l'auditoire de comprendre l'information et de la saisir dans son ensemble. Il est question du dosage de l'information sur un support.	Gélinas, 2002 ; Meyer, 2007 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.2 Outil technologique	Matériel technologique qui peut être utilisé lors d'une prise de parole ou lors de situations d'écoute. Ces outils sont très variés : microphone, canon, écran, ordinateur, chronomètre, etc.	Charmeux, 1996 ; Prescott, 2002 ; Segaud et Segaud, 2004 ; Charles et Williams, 2009 ; Dumais et Nolin, 2012 ; Dumortier <i>et al.</i> , 2012
6.3 Support audio	Document sonore, qui fait appel au son.	Prescott, 2002 ; Doussy, 2005
6.3.1 Enregistrement audio	Document sonore qui peut être présenté lors d'une prise de parole pour soutenir les propos, pour donner un exemple, etc. Ce peut être un témoignage, une entrevue, une chanson, etc.	Prescott, 2002
6.4 Support audiovisuel	Document qui fait appel au son et au visuel.	Doussy, 2005 ; Huteau, 2006
6.4.1 Vidéo	Document visuel enregistré ou créé (dessins animés par exemple) et habituellement sonore qui peut être regardé sur un écran.	Prescott, 2002 ; De Villers, 2009



6.5 Support textuel	Document écrit qui peut servir de « texte source » (Hanselmann et Ley, 2003, p. 33), c'est-à-dire de texte de références (notes par exemple) pour la prise de parole du locuteur. Ce peut aussi être un document écrit qui peut servir de support pour l'auditoire et le locuteur puisqu'il est présenté lors de la prise de parole. Également, ce peut être un document écrit qui est distribué à l'auditoire.	Hanselmann et Ley, 2003 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.5.1 Affiche	Document, souvent en papier ou en carton et habituellement de grande taille, rassemblant plusieurs informations et sur lequel il est possible d'écrire et d'ajouter d'autres supports tels que des images, des graphiques, etc. L'affiche peut être essentiellement un support textuel ou visuel, ou bien être composée des deux types de support (plan de la présentation et différentes images par exemple).	Prescott, 2002 ; Béland et Levac, 2011
6.5.2 Aide-mémoire	Document structuré et souvent schématique qui aide le locuteur à se rappeler quoi dire devant son auditoire. Il contient entre autres les idées importantes de la prise de parole, des citations à faire ainsi que des mots clés ou plus difficiles à retenir. L'aide-mémoire n'est pas un texte complet, il s'agit plutôt d'un outil à consulter lorsque nécessaire lors d'une prise de parole. L'aide-mémoire peut être une feuille, une série de fiches, etc.	Girard, 1985 ; Arcand et Bourbeau, 1995 ; Miyata, 2004 ; Chassé et Prigent, 2005
6.5.3 Diaporama	Document, souvent informatique, composé d'une suite de diapositives (synchronisées ou non) dans lequel il est possible d'intégrer du texte, des images, des hyperliens, des documents audio et vidéo, etc. Le diaporama peut être élaboré à l'aide de différents logiciels et applications en ligne tels que PowerPoint et Prezi.	Prescott, 2002 ; Legendre, 2005 ; De Villers, 2009 ; Béland et Levac, 2011 ; Dumais et Nolin, 2012
6.5.4 Paratexte	Écrit généralement bref qui accompagne un texte principal. Ce peut être un résumé, une préface, une note, une dédicace, une quatrième de couverture, une bibliographie, une liste des personnages dans une pièce de théâtre, etc.	Genette, 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008

6.5.5 Photocopie	Reproduction sur papier d'un support visuel ou écrit qui peut être distribuée à l'auditoire afin qu'il puisse suivre la prise de parole dans les meilleures conditions possibles. Ce peut être le texte du locuteur, des supports utilisés par le locuteur lors de sa prise de parole ou bien des informations complémentaires. La photocopie peut être un support textuel (texte, bibliographie, plan, etc.) et un support visuel (graphique, tableau, photo, etc.). Par exemple, fournir à l'auditoire une photocopie du diaporama présenté aide ce dernier à mieux suivre et à prendre des notes plus facilement en écoutant les commentaires au sujet de chacune des diapositives du diaporama. La photocopie est ici un ajout à la prise de parole pour favoriser une meilleure compréhension de la part de l'auditoire.	Prescott, 2002 ; Hanselmann et Ley, 2003 ; Lafontaine et Dumais, 2014
6.5.6 Plan	Organisation, habituellement hiérarchisée ou chronologique, des parties ou des éléments importants d'une prise de parole. Le plan est souvent composé d'idées principales et de formes de notation comme les mots-clés, les abréviations, etc. Le plan peut se retrouver sur différents supports (affiche, tableau, diaporama, etc.). Le plan peut servir autant au locuteur qu'à l'auditoire.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Gélinas, 2001 ; Robert, 2003 ; Dolz <i>et al.</i> , 2006 ; Pfeiffer Rytter <i>et al.</i> , 2007 ; Nolin et Dumais, 2011
6.5.7 Tableau de classe	Panneau (noir, vert ou blanc) sur lequel il est possible d'écrire ou de dessiner avec une craie ou un feutre. Il peut être un support textuel (plan par exemple) et un support visuel (dessin par exemple).	Prescott, 2002 ; Robert, 2003 ; De Villers, 2009 ; Béland et Levac, 2011
6.5.8 Tableau numérique interactif (TNI)	Panneau numérique qui permet de contrôler un ordinateur à l'aide d'un crayon spécial qui reproduit les actions d'une souris et qui permet d'écrire naturellement comme sur un tableau de classe. Le tableau numérique interactif permet donc d'afficher le contenu d'un ordinateur et de le modifier facilement à l'aide d'un crayon tout en assurant une grande interactivité. En plus de servir à écrire le plan d'une présentation, il permet de présenter des schémas, des dessins, des vidéos, etc. Le tableau numérique interactif est aussi appelé « tableau blanc interactif ». Il peut	Charles et Williams, 2005 ; Nolin et Dumais, 2011



	être un support textuel (texte par exemple) ou un support visuel (graphique par exemple).	
6.5.9 Texte	Document composé d'écrits, de mots. Il peut être accompagné de paratextes.	Robert, 1998 ; De Villers, 2009
6.6 Support visuel	Document qui peut être vu par le locuteur ou l'auditeur et qui sert à illustrer et à développer une information. C'est une illustration de la prise de parole ou un appui à cette dernière. Le support visuel, composé principalement d'éléments non écrits, est différent du support textuel qui est principalement composé d'écrits.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Prescott, 2002 ; Hanselmann et Ley, 2003
6.6.1 Graphique	Document qui permet de représenter visuellement (courbe, diagramme, histogramme, etc.) des données chiffrées de façon globale.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Gélinas, 2001
6.6.2 Image	Document qui est une représentation à l'aide de la photographie, du dessin, d'une carte (routière par exemple), etc. Il est également question d'illustrations.	Gélinas, 2001 ; Meyer, 2007 ; Charles et Williams, 2009
6.6.3 Objet	Élément matériel qui permet d'illustrer une réalité concrète ou abstraite. Il s'agit d'un support visuel, mais l'objet peut aussi servir à illustrer ce qui est en lien avec les odeurs, le toucher et le goût <sup>59</sup> . Les objets peuvent être très variés : des modèles, des échantillons, des livres, etc.	Prescott, 2002 ; Robert, 2003 ; Béland et Levac, 2011
6.6.4 Schéma	Représentation habituellement non chiffrée et souvent simplifiée d'objets, d'éléments abstraits ou de situations au moyen de flèches, de lignes, de formes géométriques, de symboles, de textes, etc.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Gélinas, 2001 ; Kemper et Naughton, 2006
6.6.5 Tableau de données	Document qui condense en lignes et colonnes des données qui peuvent être des éléments chiffrés ou écrits.	Prescott, 2002 ; Gélinas, 2001 ; Segaud et Segaud, 2004

<sup>59</sup> Malgré le travail d'analyse et de synthèse que nous avons effectué, aucune recherche et source documentaire que nous avons consultée n'a fait mention de supports olfactif (odeur), tactile (toucher) et gustatif (goût). Nous croyons cependant que ces types de support peuvent être nécessaires lors d'une prise de parole selon l'objectif de cette dernière. Pour cette raison, nous souhaitons préciser que tout objet peut aussi avoir pour objectif de permettre à l'auditeur de goûter (un aliment par exemple), de toucher (une texture par exemple) ou de sentir (un parfum par exemple).

**7. Type communicationnel :** Ce type concerne ce dont il faut tenir compte avant, pendant et après la production langagière ou l'écoute selon la situation de communication. Il concerne la prise de conscience de la situation de communication (identité des partenaires, but de la prise de parole ou de l'écoute, propos en jeu, circonstances matérielles, etc.) et l'adaptation à la situation de communication (savoir choisir un registre de langue approprié, prendre en compte la culture de l'autre, etc.) (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Charaudeau, 2001 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Dumortier *et al.*, 2012). Il concerne aussi les interactions entre des locuteurs (dans le cadre d'un débat par exemple) et les interactions entre le locuteur et les auditeurs (dans le cadre d'un exposé oral par exemple). Il est également question des actions verbales en interaction (coconstruction d'un discours), et ce, lors de situations de prise de parole ou d'écoute. Ce type touche donc des phénomènes langagiers tels que les phatèmes (« hein », « n'est-ce pas ? », « allô », etc.) et les régulateurs (« mm », « oui », « c'est ça », etc.). Il concerne également les tours de parole, la capacité à entrer en relation avec autrui, la capacité à ouvrir et à clore une conversation, la capacité à interrompre, la capacité à s'ajuster à son auditoire, etc. (Rondal, 1998 ; Maurer, 2001 ; Trehearne, 2006 ; Delefosse, 2008 ; Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Doyon et Fisher, 2010). Ce type concerne également la capacité à mieux faire comprendre/entendre son propos : demander de répéter, expliciter un mot, reformuler, savoir préserver l'écoute, etc. Ce type permet de communiquer efficacement en faisant le choix d'expressions appropriées et le choix d'objets du volet structural lors d'actes de parole, et ce, en accord avec le statut de l'interlocuteur (Chevrie-Muller et Narbona, 2006). C'est entre autres faire un choix parmi les axes linguistiques<sup>60</sup> répertoriés par Maurer (2001). Le type communicationnel correspond à la capacité « d'adapter la production langagière aux contraintes des cadres d'interaction et aux caractéristiques des contenus référentiels mobilisés dans la production langagière » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 77). Ce type comprend également la métacognition (Préfontaine *et al.*, 1998 ; Fisher, 2007b ; Viola, Dumais et Messier, 2012). En effet, le locuteur doit prendre conscience de son parler et de son écoute ainsi que de leurs conditions de réalisation afin de réfléchir (les évaluer, effectuer une autogestion) à leur utilisation selon le contexte et les attentes, et ce, avant, pendant et après la prise de parole ou l'écoute.

<sup>60</sup> Maurer (2001) a dégagé six axes linguistiques qui ont un impact lors de l'utilisation d'actes de parole. Le locuteur, dans un but de consensualité (ou de conflictualité), ajustera sa prise de parole selon l'un de ses six axes : expression directe ou indirecte de l'acte de parole, expression du « je » ou effacement du « je », implication du « tu » ou effacement du « tu », choix d'un type d'énoncé (impératif, déclaratif ou interrogatif), choix du mode du verbe (impératif, indicatif ou conditionnel) et présence ou absence de formules de politesse. Les cinq premiers éléments sont l'utilisation d'objets du volet structural dans une visée pragmatique. Nous invitons le lecteur à consulter les pages 58 à 63 de Maurer (2001) pour plus de détails.



Objets	Définitions	Sources
7.1 Bruit (obstacle à la communication)	Ce qui altère ou affecte à divers degrés la transmission ou la compréhension d'un message. Le bruit peut être, par exemple, une perturbation sonore (ventilation bruyante dans une classe), une différence dans la compréhension d'un code entre un émetteur (locuteur) et un récepteur (interlocuteur) (mauvaise interprétation d'un silence dans une prise de parole), une information manquante (absence de mise en contexte dans une prise de parole) ou des attitudes, des conduites, des manières d'agir ou de s'exprimer (préjugés, fausses perceptions, manque d'intérêt, etc.) qui nuisent à une prise de parole, à l'écoute, à la communication. Les bruits (ou obstacles à la communication) peuvent être très variés (affectifs [jugement, préjugés, etc.], culturels, etc.). Par exemple, ce peut être la polarisation, le fait de diviser le monde en deux (noir ou blanc, bon ou mauvais, etc.), c'est-à-dire de le considérer seulement selon ses extrêmes, ses contraintes, ce qui ne laisse pas ou peu de place aux intermédiaires, aux compromis. Le bruit est aussi appelé « obstacle à la communication ».	Mucchielli, 1971 ; De Vito, 1993 ; Gélinas, 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Tremblay, 2003 ; Doussy, 2005 ; Legendre, 2005 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.2 Écoute	Capacité de recevoir un message et de le comprendre. Une écoute efficace permet de sélectionner, organiser et intégrer l'information transmise par le locuteur. L'écoute est essentielle lors d'interactions orales pour permettre à l'interlocuteur de construire le sens du message et de réagir aux propos du locuteur. L'écoute a une influence importante sur les tours de parole. Le fait d'utiliser certaines stratégies permet de mieux écouter le propos d'autrui et de pouvoir y réagir plus efficacement. L'absence d'écoute ou une mauvaise écoute peut nuire et même compromettre la communication.	De Vito, 1993 ; Béguelin, 2000 ; Letarte et Lafond, 2001 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Ferroukhi, 2009 ; Saada et Ford Makarow, 2012
7.3 Implicite	Information, contenu non exprimé explicitement, formellement, et qui occupe une part importante dans la communication verbale. L'implicite concerne principalement les présupposés et les sous-entendus.	Ducrot, 1972 ; Garitte, 1998 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ;

7.3.1 Présumé	Réalité (évidence ou fait) supposée déjà connue par l'interlocuteur. Le présumé, lors d'une conversation, par exemple, évite des propos inutiles. Le présumé peut occasionner un bruit dans la communication si l'interlocuteur ne connaît pas le contenu du présumé.	Rouayrenc, 2010b Ducrot, 1972 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a
7.3.2 Sous-entendu	Liée au contexte, information qui peut être perçue ou non par l'interlocuteur et qui s'ajoute au sens littéral. Le sous-entendu peut évoquer ce qui est tabou ou délicat sans le dire explicitement. Par exemple : « Jessica, elle, est capable de faire un gâteau ». Il peut y avoir un sous-entendu comme quoi une autre personne n'est pas capable de faire un gâteau.	Ducrot, 1972 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Adam, 2011a
7.4 Intervention	Contenu d'un tour de parole constitué d'un ou de plusieurs actes de parole. Ces actes de paroles permettent d'entrer en relation avec autrui, d'ouvrir et de clore une conversation, d'interrompre la prise de parole, etc. Une intervention peut être constituée de plus d'un acte de parole. Dans ce cas, l'un d'eux sera un acte directeur (rôle de pivot, constituant majeur) et les autres seront subordonnés (présences facultatives). L'intervention permet entre autres d'ouvrir un échange (déclaration, requête, question, salutation, etc.), de clore un échange (réponse à une question, salut de retour, etc.) et de clore un échange en cours pour en ouvrir un nouveau (une réplique, par exemple, qui peut être considérée par l'interlocuteur comme une déclaration et cela peut occasionner un échange). « Interrompre » (rompre, arrêter la prise de parole de quelqu'un), qui est un acte de parole, est une intervention possible lors d'une prise de parole (par exemple : « Excusez-moi, mais je ne suis pas d'accord. »).	Austin, 1970 ; Auchlin, Moeschler et Zenone, 1980 ; Roulet, 1981 ; Roulet, Auchlin, Moeschler, Schelling et Rubattel, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Bernicot, 1998 ; Béguelin, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Maurer, 2001 ; Colleta, 2004a ; Le Cunff, 2011



7.4.1 Acte de parole	Énoncé produit par un locuteur dans une situation de communication, une action d'utilisation de la parole de la part d'un locuteur lors d'une prise de parole. Un acte de parole permet d'entrer en relation avec autrui, d'ouvrir et de clore une conversation, d'interrompre la prise de parole, etc. Plusieurs éléments en lien avec cet acte de parole peuvent être enseignés aux élèves, que ce soit les types d'interruptions, les façons d'interrompre, le vocabulaire approprié, les marqueurs de relations sociales, etc. Ce sont des objets du volet structural et pragmatique qui permettent qu'un acte de parole soit enseigné. Par exemple, pour l'acte de parole « demander une information », il est possible de se référer aux objets de la dimension syntaxique (entre autres le type d'énoncé et le mode verbal).	Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Vanderveken, 1992 ; Bernicot, 1998 ; Maurer, 2001 ; Dardier, 2004 ; Dumais, 2011b
7.5 Marqueur de relations sociales	Formulation de la langue qui permet d'entrer en relation avec les autres. Les marqueurs de relations sociales se différencient d'une langue à une autre et d'une culture à une autre. Ils concernent l'usage et le choix des salutations d'accueil, de présentation, de fin de discussion, etc. (« Bonjour! », « Enchanté. », « À la prochaine. »), l'usage et le choix des formes d'adresse officielle, formelle, informelle, familière, intime, agressive, autoritaire, etc. (« Votre majesté », « mademoiselle », « mon amour », « Toi, au fond! »), etc., l'usage et le choix des exclamations (« Eh ben! ») et les conventions de prise de parole (« Excusez-moi, je voudrais dire quelque chose. »). Les marqueurs de relations sociales entrent en jeu dans les actes de parole (ceux de salutation par exemple). Ils permettent de choisir la meilleure formulation lorsqu'un acte de parole est utilisé, et ce, selon les paramètres de la situation de communication.	Robert, 2008 ; Rouayrenc, 2010b ; Nlandu Masidi, 2011
7.6 Métacognition	Connaissance introspective et consciente, regard qu'une personne a de ses propres processus cognitifs (démarche mentale), de leurs produits et de tout ce qui y touche dans un but d'action afin de planifier, contrôler	Flavell, 1976 ; Gombert, 1990 ; Noël, 1997 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ;

	et réguler son processus d'apprentissage. Le locuteur doit prendre conscience de son parler et de son écoute ainsi que de leurs conditions de réalisation afin de réfléchir (les évaluer, effectuer une autogestion) à leur utilisation selon le contexte et les attentes, et ce, avant, pendant et après la prise de parole ou l'écoute. La métacognition peut amener le locuteur à se reprendre ou à se corriger lors d'erreurs.	Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Legendre, 2005 ; Viola <i>et al.</i> , 2012
7.7 Métadiscours	Le fait pour un locuteur de commenter son propos au moment où il l'énonce correspond à un métadiscours. Ce dernier permet au locuteur de s'autocorriger ou de corriger une autre personne (« il aurait été mieux de dire... »), d'éliminer à l'avance une erreur d'interprétation (« au sens figuré... », de reformuler le propos (« en d'autres mots »), etc.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002
7.8 Norme	Modèle culturel de comportement linguistique. La norme concerne le rapport que les sociétés entretiennent avec les langues et leurs usages. Il existe une pluralité de normes qui varient selon les situations, les circonstances et les groupes sociaux. Il existe donc différentes façons de parler une même langue et différentes normes qui correspondent aux différents usages. La norme est prescriptive quand elle s'inscrit dans un idéal socioculturel, quand elle choisit les usages réputés corrects, soit le « bon usage ». La norme est descriptive quand elle considère que différentes normes de réalisation d'une même langue coexistent et quand elle rend compte de l'« usage » de la langue.	Corbeil, 1980 ; Gervais, 2000 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Weber, 2008 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Vézina, 2009
7.9 Phatème	Mot ou court énoncé servant à établir, à susciter ou à maintenir l'attention d'autrui, l'approbation, le contact, et ce, sans apport d'informations (par exemple : « hein », « écoute », « n'est-ce pas? », « allô », « vous savez », etc.). Le locuteur fait régulièrement appel à son interlocuteur au moyen de phatèmes lors de situations d'échange. Les phatèmes peuvent être des signaux de synchronisation de fin de tour de parole lors de prises de parole polygérées. Ils peuvent également être	Traverso, 1999 ; Robert, 2003 ; Bouchard, 2004 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Chartrand, 2008 ; Barrier, 2010 ; Detey <i>et al.</i> , 2010 ; Rouayrenc, 2010b



	utilisés lors de prises de parole monogérées afin de maintenir le contact avec l'auditoire. Dans ce dernier cas, le locuteur les utilise sans nécessairement s'attendre à avoir une réponse de la part de l'auditoire.	
7.10 Politesse	Ensemble des règles (des usages) qui régissent les comportements et la langue, et qui permettent de mieux vivre en société. La politesse est également le fait d'observer ces règles et la manière de les observer. Ces règles peuvent être non verbales (ouvrir la porte à quelqu'un) et verbales (« S'il vous plaît », « merci », « pardon », etc.). Dans ce dernier cas, il est souvent question de « formules de politesse ». La présence ou l'absence de formules de politesse peut avoir des conséquences importantes sur la communication. La politesse s'exprime également par le fait d'exprimer de l'admiration à quelqu'un, par le fait de montrer de l'intérêt en ce qui concerne la situation d'une personne, etc. La politesse « est une sorte d'éthique de la relation sociale » (Picard, 1998, p. 83). Les marqueurs de relations sociales sont teintés de politesse.	Picard, 1998 ; Maurer, 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Jolibert, 2002 ; Robert, 2003 ; Robert, 2008 ; Alberdi Urquizu, 2009 ; Filisetti, 2009
7.11 Principe de coopération	Le fait pour des interlocuteurs, dans toute situation de communication, de s'efforcer de contribuer à une prise de parole coopérative afin de faciliter l'interprétation des énoncés. C'est le fait de faire les efforts nécessaires pour que la prise de parole fonctionne, c'est-à-dire s'engager dans l'action et faire en sorte que la communication soit efficace, qu'elle soit conforme à la direction et au but exigés par l'échange.	Grice, 1975 et 1979 ; Reboul et Moeschler, 1998 ; Dardier, 2004
7.12 Procédé métalinguistique	Mécanisme qui utilise les mots pour parler de la langue. Le procédé métalinguistique fait partie des interventions possibles lors de tours de parole, lors d'interactions orales. Il permet de mieux faire comprendre et de mieux faire entendre un propos. Il favorise une meilleure compréhension. En utilisant un procédé métalinguistique, le locuteur répond à des questions réelles (souvent d'incompréhension ou de	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Baranai et Dospinescu, 2008 ; Malutan, 2011

	<p>précision) ou à des questions qu'il anticipe de la part de l'interlocuteur. Certains procédés métalinguistiques permettent à l'interlocuteur de venir en aide au locuteur lors d'une prise de parole de ce dernier (la dénomination par exemple). Le choix des procédés métalinguistiques se fait en fonction des paramètres de la situation de communication (contexte situationnel, contexte social, etc.). Les procédés métalinguistiques ont plusieurs avantages dont le fait de maintenir l'attention de l'interlocuteur, de permettre une meilleure compréhension des propos, etc. Les principaux procédés sont : l'analogie de concepts, la définition, la dénomination, l'exemplification, l'explicitation, la reformulation métalinguistique et la reprise totale ou partielle de l'énoncé.</p>	
7.12.1 Analogie de concepts	Procédé qui vise la mise en relation d'un concept peu connu ou problématique avec un autre mieux connu. L'analogie de concepts a pour fonction de faciliter la compréhension de concepts.	Besse, 1980 ; Baranai et Dospinescu, 2008 ; Dospinescu, 2008
7.12.2 Définition	Procédé qui permet de distinguer clairement un objet, de le différencier de tous les autres par l'énumération de ses caractéristiques. La définition peut être utilisée par le locuteur de deux façons. Ce peut être dans le but de révéler le contenu d'un mot qui pourrait être inconnu de l'interlocuteur ou pour préciser le sens d'un mot connu afin de s'assurer que l'interlocuteur en a la même compréhension que le locuteur. Certains verbes et certaines expressions sont plus susceptibles d'être utilisés à l'oral lorsque la définition est employée. Il s'agit entre autres de « signifier », « vouloir dire », « une sorte de », « dans la famille de » et « la personne qui ».	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Cicurel, 1985
7.12.3 Dénomination	Procédé par lequel l'interlocuteur intervient auprès du locuteur lorsqu'un mot est oublié (recherche d'un mot oublié par le locuteur), lorsqu'un mot est inconnu (recherche d'un mot par le locuteur pour représenter un concept) ou lorsqu'un mot est erroné (inadéquat selon	Leduc-Adine, 1980 ; Cicurel, 1985 ; Arcand et Bourbeau, 1995



		l'interlocuteur). Certains verbes sont plus susceptibles d'être utilisés à l'oral lorsque la dénomination est employée. Il s'agit entre autres de « appeler », « dire », « utiliser » et « se nommer ».	
7.12.4 Exemplification		Procédé qui utilise des exemples pour permettre de rendre un énoncé plus facilement compréhensible.	Tremblay, 2003 ; Baranai et Dospinescu, 2008 ; Sovea, 2008
7.12.5 Explicitation		Procédé qui permet de mieux comprendre un énoncé, de le rendre clair et compréhensible en ajoutant des précisions. À ne pas confondre avec le procédé de définition qui est la détermination la plus exacte possible d'un objet par l'énumération de ses caractéristiques.	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Baranai et Dospinescu, 2008 ; Dospinescu, 2008
7.12.6 Reformulation <sup>61</sup> métalinguistique		Procédé qui permet de reproduire verbalement sous une autre forme, mais en gardant une équivalence sémantique, ce qui a été exprimé pour mieux le faire comprendre. C'est le fait de redire en d'autres mots (autrement) ce qui vient d'être dit, mais en gardant le même sens. La reformulation peut permettre une meilleure compréhension d'un énoncé et peut avoir pour fonction la vulgarisation de ce dernier afin de le rendre plus accessible.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Doussy, 2005 ; Baranai et Dospinescu, 2008 ; Le Bot, Schuwer et Richard, 2008 ; Siradj, 2008 ; Charles et Williams, 2009
7.12.7 Reprise totale ou partielle de l'énoncé		Procédé qui fait en sorte que l'énoncé ou une partie de l'énoncé soit répété. La reprise totale ou partielle de l'énoncé peut être utilisée pour exprimer une valeur d'accord, elle peut être utilisée par le locuteur pour vérifier la compréhension de l'interlocuteur et elle peut être utilisée par l'interlocuteur, avec une intonation différente (qui exprime le	Besse, 1980 ; Dardier, 2004 ; Dejean-Thircuir, 2004 ; Henry, 2005

<sup>61</sup> Plusieurs sources consultées ne font pas la différence entre « paraphrase » et « reformulation » (entre autres Mortureux [1982]) ou utilisent un des concepts pour définir l'autre sans aller plus loin dans la définition. D'autres sources (entre autres Conceição [2005] et Affeich [2009]) font état d'une différence entre ces deux concepts. Ils considèrent la paraphrase comme un processus de la reformulation. En effet, selon ces sources, la paraphrase est le fait de reproduire verbalement sous une autre forme un énoncé et ne concerne pas les unités plus petites (mots par exemple), alors que la reformulation concerne autant le fait de reformuler un énoncé (ce qu'on appelle « paraphraser » ou « reformulation paraphrastique ») que des unités plus petites (expressions, mots, etc.). L'énoncé est l'unité minimale de la paraphrase (Fuchs, 1994). La paraphrase est donc une manifestation possible de l'activité de reformulation (Conceição, 2005). Dans le cadre de cette thèse, nous utiliserons seulement le concept « reformulation » qui inclut le concept « paraphrase ».

	questionnement par exemple), pour indiquer au locuteur une incompréhension. À ne pas confondre avec la reprise diaphonique (reprise, par le locuteur, des propos de l'interlocuteur dans un but d'enchaînement de la conversation) et la reprise polyphonique (reprise des propos d'une personne autre que le ou les interlocuteurs, il s'agit d'une forme de discours rapporté).	
7.13 Registre de langue	Façon de s'exprimer (vocabulaire, prononciation, syntaxe, etc.) qui varie selon la situation de communication et qui est souvent associée à un milieu socioéconomique. Le registre de langue est donc déterminé en fonction des composantes de la situation de communication (contexte social, récepteur, etc.). « Variation langagière », « variété » et « niveau » sont aussi utilisés pour parler des registres de langue. De plus, le nombre de registres de langue varie d'un ouvrage à un autre. Ceux qui reviennent le plus souvent et que l'on retrouve dans les programmes d'études sont le registre populaire, familial, standard et soutenu.	Charmeux, 1992 ; Corbeil, 1993 ; Auger, 1997 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Gélinas, 2001 ; Tremblay, 2003 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; De Villers, 2009 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Béland et Levac, 2010 ; Barthélémy, Groux et Porcher, 2011 ; Daviault, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.13.1 Registre de langue populaire	Il est le plus relâché de tous les registres de langue. Il est composé d'anglicismes, de jurons, d'expressions en jolal ou d'expressions populaires. Plusieurs mots sont inventés et propres à un groupe (mots connotés). Le vocabulaire peut être grossier, inapproprié et rempli d'abréviations non conventionnelles. Le code est peu respecté et ignore habituellement les contraintes de la norme (du « bon usage »).	Hébert, 1990 ; Gélinas, 2001 ; Béland et Levac, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.13.2 Registre de langue familial	Il comporte des termes appartenant à la conversation quotidienne. Il est utilisé principalement dans les situations de communication où il n'y a pas de contraintes importantes, où la langue orale n'est pas surveillée de	Hébert, 1990 ; Gélinas, 2001 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Léon et



	façon particulière. Ce registre de langue peut donc être utilisé dans des situations de spontanéité, d'intimité, avec la famille, les amis ou dans des situations professionnelles entre collègues sans rapport de pouvoir. Le vocabulaire est souvent imprécis (affaire, chose, etc.) et rempli d'abréviations conventionnelles.	Bhatt, 2009 ; Bélanc et Levac, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.13.3 Registre de langue standard	Il s'agit de la langue de référence, c'est-à-dire le registre d'après lequel les autres sont évalués. Il sert de référence quand un jugement est porté sur la qualité de la langue de quelqu'un. C'est l'usage socialement valorisé. Il évite les termes imprécis et les constructions propres aux registres de langue populaire et de langue familière.	Hébert, 1990 ; Gélinas, 2001 ; Bélanc et Levac, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.13.4 Registre de langue soutenu <sup>62</sup>	Le registre de langue soutenu est la langue orale surveillée valorisée socialement. Selon Ostiguy et Tousignant (2008, p. 30), définir le français oral de registre soutenu, « c'est ni plus ni moins relever les prononciations, les mots, les expressions et les structures de phrases que les professionnels de la communication et, de façon générale, les personnes soucieuses de bien s'exprimer (gens scolarisés, personnalités des médias, etc.) utilisent fréquemment dans leurs communications à caractère formel ». Ce registre est donc composé de mots, d'expressions, de figures de style et de prononciations recherchés. Certains temps de verbes qui ne sont habituellement pas utilisés à l'oral peuvent l'être (passé simple et plus-que-parfait du subjonctif par exemple). Il est fréquent d'entendre des questions par inversion syntaxique (« Comprends-tu ? » par exemple) lorsque ce registre est utilisé, ce qui est habituellement rare à l'oral.	Hébert, 1990 ; Gélinas, 2001 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Léon et Bhatt, 2009 ; Bélanc et Levac, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2014
7.14 Situation de communication	Ensemble des conditions, des paramètres dans lequel une communication s'effectue. La situation de communication varie en	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et

<sup>62</sup> Selon Laporte et Rochon (2012, p. 286), le registre de langue soutenu se différencie du registre de langue littéraire, car ce dernier « est avant tout l'emploi particulier de toutes les ressources de la langue, incluant les différentes variétés de langue. [Il] se caractérise notamment par la recherche de l'originalité et l'emploi de procédés particuliers (ex. : création de mots, répétition, rythme, mise en relief) et de nombreuses figures de style ».

	<p>fonction de différents paramètres : le canal, le code, le contexte (culturel, physique, psychologique, social et temporel), l'émetteur, l'intention de communication, l'intention d'écoute, le message, les modalités de la situation, le récepteur et le référent. Pour qu'une situation de communication soit réussie, les élèves doivent pouvoir reconnaître et ajuster les différents paramètres de la situation de communication. Ils doivent pouvoir les prendre en compte lors d'une situation de communication. Il est important de mentionner que l'écoute joue un rôle important dans la situation de communication et les bruits peuvent perturber cette dernière.</p>	Maingueneau, 2002 ; Lacassagne, 2007 ; Robert, 2008
7.14.1 Canal	<p>Aussi appelé « support » par Côté et Xanthopoulos (2008) et « contact » par Leclerc (1989), le canal est le moyen utilisé pour transmettre un message. Par exemple, à l'oral, le canal sera l'air lorsque la parole est utilisée en présence du récepteur (interlocuteur) ou bien ce sera un téléphone ou un enregistrement lorsque la parole est en différé ou non en présence du récepteur (interlocuteur). Mentionnons également l'échange par ordinateur (par Skype, Face time, etc.) ou par téléphone intelligent (iPhone par exemple) qui permet de parler et de se voir en temps réel, sans la présence de l'interlocuteur.</p>	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Robert, 2008
7.14.2 Code	<p>Ensemble conventionnel de signes qui permettent de représenter et de transmettre un message. La langue orale française est un code et elle peut être associée à d'autres codes (culturels : gestes, mimiques, etc. ; marqueurs de relations sociales : salutations, formes d'adresse, etc. ; etc.). Pour être capable de se comprendre, un émetteur (locuteur) et un récepteur (interlocuteur) doivent avoir un minimum de connaissances du code utilisé.</p>	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Robert, 2008
7.14.3 Contexte	<p>Environnement dans lequel se situe une communication. Il s'agit de l'ensemble des éléments qui peuvent influencer la production, la compréhension, un énoncé, etc. On retrouve différents contextes dont le</p>	Bronckart, 1985 ; Leclerc, 1989 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charadeau et



	contexte culturel, physique, psychologique, social et temporel.	Maingueneau, 2002 ; De Weck et Marro, 2010 ; Lecavalier, 2011
7.14.3.1 Contexte culturel	Environnement culturel dans lequel se situe une communication. Ce sont les données, les informations, qui concernent l'émetteur (locuteur) et le récepteur (interlocuteur) en ce qui a trait à la culture (rituels langagiers, référents culturels et traditions propres à un pays par exemple) ainsi qu'en ce qui concerne les expériences et les connaissances de chacun. Pour qu'une communication soit réussie, les données du message doivent être communes ou du moins suffisamment connues de l'émetteur (locuteur) et du récepteur (interlocuteur) pour qu'il y ait intercompréhension. À l'oral, par exemple, une incompréhension des coutumes d'un récepteur (interlocuteur) d'une culture différente de celle de l'émetteur (interlocuteur) peut nuire et même empêcher la communication (par exemple, le regard peut être utilisé différemment selon la culture).	Leclerc, 1989 ; De Vito, 1993 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008
7.14.3.2 Contexte physique	Environnement matériel (tangible et concret) dans lequel a lieu une communication (théâtre, gymnase, classe, etc.). Le locuteur doit donc tenir compte du lieu, c'est-à-dire de l'endroit où la communication est produite, ce qui inclut tous les éléments matériels présents tels que des ordinateurs et des meubles. Il est nécessaire de tenir compte de ce contexte pour réussir la communication. Par exemple, le volume de la voix sera différent si une personne est dans un gymnase (volume élevé) ou bien au cinéma (chuchotement). Si le contexte physique n'est pas connu, il peut être difficile de bien interpréter un énoncé.	De Vito, 1993 ; Arcand et Bourbeau, 1995 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Béguelin, 2000 ; Lacassagne, 2007 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008
7.14.3.3 Contexte psychologique	Ensemble des conditions psychologiques dans lequel se situe une communication. Ce sont les données, les informations, qui concernent l'émetteur (locuteur) et le récepteur (interlocuteur) en ce qui a trait à leur situation psychologique (état émotionnel) ainsi qu'en ce qui	Leclerc, 1989 ; De Vito, 1993 ; Arcand et Bourbeau, 1995

	concerne les expériences de chacun. Pour qu'une communication soit réussie, il est important de tenir compte de l'état psychologique des différents acteurs de la communication. Par exemple, si une personne vit un deuil et qu'elle est triste, il faudra éviter certains sujets. Il n'est pas toujours possible de connaître le contexte psychologique des acteurs d'une communication. Lorsque ce contexte n'est pas connu, il est important de rester alerte aux différents comportements (verbaux, paraverbaux et non verbaux) qui pourraient donner des indices quant à l'état psychologique d'un individu.	
7.14.3.4 Contexte social	Environnement social dans lequel a lieu une communication. Le contexte social concerne le lieu social (le cadre général de l'interaction : cadre éducatif, amical, familial, formel, informel, etc.) et le statut social des participants (rôle ou position sociale : adulte, enseignant, client, ami, enfant, collègue, élève, patron, directeur, etc.). Le contexte social peut influencer le choix de différents constituants de la langue, le vocabulaire par exemple (ce derniers sera plus relâché dans une fête d'amis). De plus, la présence ou l'absence de certains interlocuteurs peut faire une différence. Par exemple, la façon de communiquer sera différente en présence ou non d'enfants (certains mots sont évités lorsqu'il y a des enfants).	Arcand et Bourbeau, 1995 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Béguelin, 2000 ; Doussy, 2005 ; Lacassagne, 2007 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008
7.14.3.5 Contexte temporel	Moment où un message est émis et sa durée. Le moment de l'émission d'un message peut faire toute la différence dans la réussite ou non d'une communication et le fait qu'il soit en direct ou en différé. Par exemple, on ne racontera pas une blague pendant des funérailles. Le moment (temps de la journée par exemple) aura aussi une influence sur différents éléments dont les salutations qui vont varier selon le moment de la journée (le matin ou le soir). Le contexte temporel touche aussi le temps, c'est-à-dire la durée possible ou permise pour émettre un message. Le contenu d'un message ne sera pas le même si une personne	De Vito, 1993 ; Doussy, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Vito <i>et al.</i> , 2008



	a une minute pour le transmettre plutôt que 30 minutes.	
7.14.4 Émetteur	Aussi appelé locuteur et destinataire, l'émetteur est celui qui produit un message lors d'une situation de communication.	Leclerc, 1989 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Robert, 2008
7.14.5 Intention de communication	Objectif, but visé par l'émetteur (locuteur) lorsqu'il produit un message (expliquer, décrire, etc.). En fonction de l'intention de communication, l'émetteur énoncera son message de manière différente.	Mottet, 2000 ; Legendre, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Dumortier <i>et al.</i> , 2012
7.14.6 Intention d'écoute	Objectif, but visé par le récepteur (interlocuteur) lorsqu'il écoute un message. La façon d'écouter un message par le récepteur sera orientée en fonction de l'intention d'écoute (prendre des notes, réfuter, reformuler, etc.).	Lafontaine, 2007 ; Lafontaine, 2011 ; Lafontaine et Dumais, 2012
7.14.7 Message	Concerner le propos tenu, c'est-à-dire ce qui est affirmé à propos d'un référent. Le message comprend l'ensemble des énoncés échangés entre l'émetteur (locuteur) et le récepteur (interlocuteur). Il peut être transmis en direct ou en différé et il fait intervenir un canal, un code et un référent, en plus d'avoir une intention de communication.	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Robert, 2008
7.14.8 Modalités de la situation	Consignes, contraintes à respecter lors d'une situation de communication. Ce peut être l'utilisation ou non d'un support visuel, audio, etc., une prise de parole seule ou à plusieurs, en direct ou en différé, le temps à respecter, etc.	Garitte, 1998 ; Dumortier <i>et al.</i> , 2012
7.14.9 Récepteur	Aussi appelé interlocuteur et destinataire, le récepteur est celui à qui on parle, à qui on communique, c'est celui qui reçoit et interprète le message de l'émetteur (locuteur). Certaines caractéristiques du récepteur (la personnalité, l'apparence physique, le nombre de récepteurs, l'âge, les réactions verbales et non verbales etc.) peuvent avoir une influence sur le message (choix des mots par exemple).	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Lacassagne, 2007 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Robert, 2008
7.14.10 Référent	Ce dont il est question dans un message. Le référent peut être plus ou moins explicite. Autrement dit, le référent correspond aux réalités du monde fictif ou réel du message.	Leclerc, 1989 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ;

7.15 Tour de parole	<p>Prise de parole par un locuteur, lors d'une interaction verbale, qui fonctionne habituellement par alternance. Les tours de paroles sont constitués de trois propriétés essentielles selon Kerbrat-Orecchioni (1990). 1) La fonction locutrice (parole) doit être occupée successivement par différents locuteurs avec, habituellement, un équilibre relatif de la longueur des tours entre les locuteurs. 2) Une seule personne parle à la fois. 3) Il y a toujours une personne qui parle, c'est-à-dire que le temps de la conversation est pour l'essentiel occupé par de la parole et que le temps de transition entre les tours de parole est réduit au maximum. Les changements de tours de parole se produisent habituellement lors de points de transitions appelés signaux de synchronisation. Des chevauchements sont fréquents lors de ces points de transitions. Les tours de paroles peuvent être ponctués de régulateurs et l'écoute occupe une place importante. Le contenu d'un tour de parole est une intervention.</p>	<p>Laporte et Rochon, 2012</p> <p>Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Béguelin, 2000 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Colletta, 2004a ; Dardier, 2004 ; Dister et Simon, 2008 ; Naruk, 2010 ; Rouayrenc, 2010b ; Dumortier, 2012</p>
7.15.1 Signaux de synchronisation	<p>Indices (signes) verbaux, paraverbaux et non verbaux pour indiquer qu'une personne souhaite garder ou prendre la parole. Des signaux de fin de tours sont utilisés pour indiquer aux interlocuteurs la fin d'un tour de parole. Ces signaux peuvent être verbaux (inachèvement d'un énoncé, utilisation d'appuis du discours [bon, voilà], de phatèmes [hein, n'est-ce pas?], de formules de fin de tour [« C'est ton tour! » ; « J'ai terminé. »], etc.), paraverbaux (ralentissement du débit, diminution du volume de la voix, pause, etc.) et non verbaux (regard soutenu, mouvement de la tête, etc.). Pour garder la parole, des signaux contraires peuvent être utilisés (regard fuyant, augmentation du volume, etc.). Des signaux verbaux, paraverbaux et non verbaux de début de tour de parole sont aussi utilisés par l'interlocuteur qui souhaite prendre la parole (regard insistant, posture tendue, tentative d'insertion de mots</p>	<p>Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Colletta, 2004a ; Dardier, 2004 ; Rouayrenc, 2010b ; Naruk, 2010</p>



	dans la prise de parole du locuteur actif, reprise diaphonique, utilisation de régulateurs, etc.).	
7.15.1.1 Reprise diaphonique	Reprise, par le locuteur, des propos de l'interlocuteur (reprises du discours du destinataire) dans un but d'enchaînement de la conversation, pour interagir avec le locuteur. La reprise diaphonique consiste pour le locuteur à reproduire (reprendre) dans sa prise de parole un propos de l'interlocuteur sur lequel il souhaite enchaîner dans la conversation. La reprise diaphonique peut être utilisée comme signaux de synchronisation de début de tour de parole. À ne pas confondre avec la reprise polyphonique qui n'est pas un signal de synchronisation.	Roulet <i>et al.</i> , 1985 ; Perrin, 1995 ; Espuny, 1999
7.15.1.2 Reprise polyphonique	Reprise des propos (du discours) d'un tiers (personne autre que le ou les interlocuteurs). Il s'agit d'une forme de discours rapporté. Le propos d'un tiers, qui n'est pas l'interlocuteur, est là à titre d'objet de référence et non pas de pôle d'interaction directe avec l'interlocuteur.	Roulet <i>et al.</i> , 1985 ; Perrin, 1995 ; Espuny, 1999
7.15.2 Chevauchement	Prises de parole en simultané par deux ou plusieurs personnes. Des chevauchements sont possibles entre deux ou plusieurs personnes : la personne qui a la parole et celle(s) qui souhaite(nt) l'obtenir. Ces chevauchements peuvent être de deux ordres : lorsque deux ou plusieurs successeurs potentiels de prise de parole (personnes qui souhaitent avoir la parole) tentent de prendre la parole au même moment et lors d'un changement de locuteur, quand un nouveau locuteur prend son tour de parole au moment où un locuteur parle (ce dernier laisse la parole au nouveau locuteur).	Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Colletta, 2004 ; Sandré, 2009
7.15.3 Régulateur	Brève réaction voco-verbale telle que « mm », « oui », « c'est ça », « ok » et « d'accord », qui peut être accompagnée de gestes tels que des signes de tête (hochement). Ce peut aussi être de brèves réactions expressives telles que « Pas vrai! », « Ouf! », « Sans blague! », « Eh bien! » et « Fiou! » ou bien être seulement des comportements non	Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Mougeon, 1995 ; Béguelin, 2000 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ;

	<p>verbaux tels que le fait de sourire, le froncement des sourcils, un changement de posture et un regard. Les régulateurs ont deux fonctions. Ils servent tout d'abord, pour l'interlocuteur, à ponctuer le discours de celui qui détient le tour de parole afin de signaler son écoute<sup>63</sup>. Dans ce cas, les régulateurs sont considérés comme des rétroactions (« feedback ») puisqu'ils constituent une certaine forme de rétroaction de la prise de parole. Ce type de régulateurs est particulièrement présent dans une communication téléphonique. L'absence de régulateurs amène le locuteur à se demander si l'interlocuteur est toujours présent ou s'il écoute son propos. Les régulateurs peuvent aussi servir à signaler une intention de prise de parole, et ce, selon l'intonation utilisée par l'interlocuteur pour exprimer les régulateurs. Dans ce cas, les régulateurs sont des signaux de synchronisation de début de tour de parole.</p>	Colletta, 2004a ; Naruk, 2010
--	---	-------------------------------

<sup>63</sup> Comme le spécifie Béguelin (2000), l'interlocuteur peut facilement produire des régulateurs pour simuler une écoute. Ce dernier peut agir ainsi parce qu'il est occupé à penser à autre chose, parce qu'il prépare le contenu de sa prochaine prise de parole, parce qu'il est exténué de la prise de parole du locuteur, etc. Les régulateurs n'indiquent donc pas toujours que l'interlocuteur est en situation d'écoute.



**8. Type discursif :** Ce type concerne principalement trois grandes catégories d'objets. Tout d'abord, il s'agit des conduites discursives (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale<sup>64</sup>). Il est question autant de la production que de la compréhension de ces conduites ainsi que de leurs caractéristiques structurales (organisation, constitution et structure interne) et les objets de ces dernières. Ces objets, que nous appelons « procédés discursifs » peuvent aussi porter le nom d'« opérations langagières » (Grandaty et Chemla, 2004, p. 184) ou de « phénomènes discursifs » (Halté, 1989, p. 99). Ce peut être la réfutation, la reformulation, l'explication, etc. Il s'agit donc de la mise en pratique et de la gestion de conduites discursives. Ce type comprend également, comme deuxième grande catégorie, des objets en lien avec la textualisation<sup>65</sup> (Bronckart, 1985 ; Apothéloz, 1995 ; Thyron, 1997 ; Reuter, 2000), dont la cohésion et la cohérence. La cohérence est ce qui rend interprétable le texte. Cela implique que les éléments sont présentés selon une séquence logique significative et qu'il y a absence de contradiction interne (Shapiro et Hudson, 1991 ; Maingueneau, 1996 ; Lima, 2001 ; Colletta, 2004a ; Daviault, 2011). La cohésion du texte est ce qui fait apparaître ce dernier « comme un produit langagier construit, ou si l'on préfère, comme autre chose qu'une succession d'énoncés sans liens entre eux » (Colletta, 2004a, p. 37). La cohésion concerne donc l'organisation textuelle interne (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 ; Maingueneau, 1996 ; Lima, 2001 ; Colletta, 2004a ; Rossette, 2009 ; Daviault, 2011). Les objets en lien avec la textualisation concernent les anaphores, les déictiques, les connecteurs, les mots selon leurs sens, l'harmonisation des temps verbaux (cohérence verbale, le respect du système verbal), la construction des énoncés en lien avec l'ensemble du discours (possibilité d'inférer les informations grâce aux indices du discours par exemple), etc. La troisième grande catégorie d'objets de ce type est la régie des voix énonciatives. Elle « règle le rapport entre les différentes voix qui peuvent apparaître dans un texte : la voix de l'auteur, la voix des personnages d'un récit, les voix d'autres personnes » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 80).

Objets	Définitions	Sources
8.1 Conduite discursive	La conduite discursive est une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation. Dans toute	Esperet, 1983 et 1990 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ;

<sup>64</sup> À l'instar d'Adam (2011b, p. 262), nous ne considérons pas les textes procéduraux (recette, par exemple) et les textes injonctifs-instructionnels (mode d'emploi, par exemple) comme faisant partie d'un type de séquence propre et nous ne considérons pas qu'il s'agit d'un type de conduite discursive spécifique comme la conduite narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale. De plus, nous n'avons pas inclus la « séquence justificative » (ou conduite justificative), qui est présente dans les programmes de formation québécois (MELS, 2011b), parmi les conduites discursives dans cette typologie puisqu'elle n'apparaît pas dans les travaux d'Adam (2011b) comme une séquence textuelle prototypique.

<sup>65</sup> « Par textualisation, on entendra l'ensemble des opérations aboutissant à une représentation textuelle d'un certain scénario, narratif par exemple. » (Apothéloz, 1995, p. 88).

	<p>conduite discursive, il y a prise en compte des conditions de production et de réception ainsi que des formes d'organisation. Chaque type de conduite discursive est composé d'une structure interne (par exemple, le schéma narratif) et de marques linguistiques. Habituellement, la prise de parole (discours) met en jeu une conduite discursive dominante et d'autres conduites interviennent, mais dans une moindre mesure. Une conduite discursive peut être menée et gérée par plusieurs personnes (polygérée) ou bien être menée et gérée par une seule personne (monogérée). La conduite discursive peut être argumentative, descriptive, dialogale, explicative ou narrative. Chaque type de conduite discursive est composé de procédés discursifs (aussi appelés phénomènes discursifs et opérations langagières) et possède des caractéristiques structurales (organisation, constitution et structure interne).</p>	<p>Mondada, 1999 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002 ; Grandaty, 2001/2002, 2002 et 2004 ; Grandaty et Chemla, 2004 ; Adam, 2005</p>
8.1.1 Conduite argumentative	<p>Conduite discursive qui vise à convaincre, à persuader, à influencer, à rendre acceptable ou crédible un énoncé (qui fait référence à une chose ou à une idée) en tentant d'intervenir sur l'opinion, les idées, les comportements ou les attitudes d'un auditoire ou d'interlocuteurs. La conduite argumentative amène le locuteur à justifier la position qu'il défend et à laisser une place aux éventuels contre-discours par la négociation. Le locuteur peut utiliser différents procédés discursifs dans une conduite argumentative. Les principaux sont la concession, la démonstration, l'explication et la réfutation.</p>	<p>Chartrand, 1995a et 1995b ; Bronckart, 1996a ; Golder, 1996 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Le Manchec, 2001 ; Adam, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Lecavalier, 2011</p>
8.1.2 Conduite descriptive	<p>Conduite discursive qui consiste à présenter, à illustrer ou à évoquer une personne, une chose, un animal, un phénomène, une réalité, etc. pour qu'il soit plus facile de se le représenter. Les principaux procédés discursifs de la conduite descriptive sont la description et le procédé graphique.</p>	<p>Bronckart, 1996a ; Coirier <i>et al.</i>, 1996 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Reuter, 2000 ; Le Manchec, 2001 ; Adam, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008</p>



8.1.3 Conduite dialogale	Conduite discursive qui permet un enchaînement d'énoncés entre interlocuteurs. La conduite dialogale est constituée d'une succession d'échanges qui permet un enchaînement de conduites <sup>66</sup> argumentatives, descriptives, explicatives et narratives.	Adam, 1996 et 2005 ; Bronckart, 1996a ; Dubied, 2004
8.1.4 Conduite explicative	Conduite discursive qui consiste à présenter le pourquoi d'une réalité et le comment, à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. La conduite explicative porte sur un phénomène ou un comportement à expliquer et elle fournit la cause ou la raison du phénomène, ou le motif du comportement. Les principaux procédés discursifs de la conduite explicative sont la comparaison, la définition, l'exemple, le procédé graphique et la reformulation.	Bronckart, 1996a ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Colletta et Pellenq, 2004 ; Adam, 2005 ; Colletta, Simon et Lachnitt, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Lecavalier, 2011
8.1.5 Conduite narrative	Conduite discursive qui permet une mise en intrigue, c'est-à-dire une sélection et un arrangement d'événements placés dans un certain ordre (chronologique) qui permettent de former un tout, une histoire ou une action complète composée d'un début, d'un milieu et d'une fin (un récit). La conduite narrative permet donc de « raconter <sup>67</sup> » un événement fictif ou réel ainsi que les actions qui l'accompagnent.	Adam, 1994a ; Bronckart, 1996a ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Le Cunff et Jourdain, 1999 ; Le Manchec, 2001 ; Adam, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
8.1.6 Procédé discursif	Aussi appelé procédé langagier, stratégie discursive, phénomène discursif et opération langagière, il s'agit d'un moyen langagier, d'une stratégie utilisée par le locuteur pour mettre en pratique un type de conduite discursive. C'est ce qu'utilise le locuteur pour organiser et	Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Grandaty et Chemla, 2004 ; Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal

<sup>66</sup> Selon Adam (2011b), la conduite dialogale a pour particularité d'être composée de conduites discursives (argumentatives, descriptives, explicatives et narratives), mais aussi d'échanges. Un échange est une unité qui fait partie de la séquence dialogale et cette unité est plus petite que les conduites argumentatives, descriptives, explicatives et narratives. Il s'agit en fait d'actes de parole selon Kerbrat-Orecchioni (1990). Adam (2011b, p. 198) parle quant à lui de « clauses » puisqu'un « geste peut fort bien remplacer une intervention et constituer alors un élément de l'échange au même titre qu'un énoncé verbalisé ».

<sup>67</sup> Adam distingue cependant « raconter » de « relater ». « Raconter » est une mise en intrigue qui « aboutit à une composition textuelle de type "récit" » alors que « relater » est une absence de mise en intrigue qui « débouche sur une simple description d'actions » (Adam, 1994a, p. 4).

	rendre opérant la conduite discursive. Parmi les procédés discursifs, on retrouve entre autres la citation, la comparaison, la concession, la définition, la démonstration, la description, l'exemple, l'explication argumentative, le procédé graphique, la reformulation et la réfutation.	et Riverin (2013)
8.1.6.1 Citation	Procédé qui consiste à rapporter des passages d'un texte ou des paroles.	Lucas, 2005 ; Rakotonoelina, 2006 ; Pilote, 2012
8.1.6.2 Comparaison	Procédé qui permet de rapprocher des éléments en faisant ressortir leurs ressemblances ou leurs différences.	De Koninck, 2005 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
8.1.6.3 Concession	Procédé qui consiste à présenter de manière plus ou moins nuancée une partie de la thèse <sup>68</sup> de l'interlocuteur pour, par la suite, mieux convaincre ce dernier de la pertinence de sa propre thèse. Autrement dit, c'est le fait d'accorder quelque chose à son interlocuteur et ensuite en tirer un plus grand avantage.	Fontanier, 1968 ; Charmeux, 1996 ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Chartrand, 2008 ; Lecavalier, 2011
8.1.6.4 Définition	Procédé qui consiste à donner le sens d'un fait, d'une chose, etc. en énumérant ses caractéristiques.	De Koninck, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Pilote, 2012
8.1.6.5 Démonstration	Procédé qui consiste à établir la légitimité (pertinence) d'une thèse en s'appuyant sur des preuves qui sont basées sur des faits vérifiables ou généralement admis comme vrais dans de but de prouver la thèse.	Chartrand, 1995a et 1995b ; Charmeux, 1996 ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012

<sup>68</sup> Lorsqu'il est question des procédés discursifs de la conduite argumentative, la thèse est entendue comme étant « ce vers quoi tend explicitement ou implicitement le texte argumentatif ; elle est obligatoirement étayée ou soutenue par au moins un argument » (Chartrand *et al.*, 2001, p. 84).  
« Les arguments sont des énoncés qui étaient ou soutiennent une thèse » (Chartrand *et al.*, 2001, p. 156).



8.1.6.6 Description	Procédé qui consiste en l'énumération des aspects et des sous-aspects d'une action, d'une personne, d'une chose, d'un animal, d'un phénomène, d'une réalité, etc. pour en faire connaître les principales caractéristiques.	Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Pilote, 2012
8.1.6.7 Exemple	Procédé qui permet de rendre plus explicite, plus concrète, une explication à l'aide d'un exemple.	De Koninck, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
8.1.6.8 Explication argumentative	Procédé qui consiste à faire connaître à son interlocuteur une réalité ou un phénomène dans le but de l'influencer et d'amener un changement en ce qui concerne ses idées, opinions, attitudes ou actions.	Chartrand, 1995a et 1995b ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012
8.1.6.9 Procédé graphique	Tout support visuel qui peut accompagner une conduite (descriptive ou explicative par exemple) et qui peut aider sa réalisation (schéma, tableau, diagramme, etc.).	De Koninck, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
8.1.6.10 Reformulation	Procédé qui permet de dire sous une autre forme, en d'autres mots les explications. La reformulation permet de rendre plus explicites les explications.	De Koninck, 2005 ; Côté et Xanthopoulos, 2008
8.1.6.11 Réfutation	Procédé qui consiste à contester, à remettre en cause, à nier, à rejeter ou à refuser la thèse adverse en amenant de nouveaux arguments dans le but de mieux défendre sa propre thèse.	Chartrand, 1995a et 1995b ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; De Villers, 2009 ; Lecavalier, 2011 ; Laporte et Rochon, 2012

8.2 Textualité	Elle concerne l'organisation du texte <sup>69</sup> et son interprétabilité selon différents aspects. Le texte se définit comme un ensemble structuré et cohérent d'énoncés qui véhiculent un message en ayant une intention communicative. Il s'agit d'une structure composée de conduites discursives liées entre elles. La textualité comprend entre autres la cohésion et la cohérence <sup>70</sup> qui font en sorte qu'un texte ne se réduit pas à une simple suite d'énoncés.	Auchlin, 1981 ; Rastier, 1989 ; Vandendorpe, 1995 ; Bronckart, 1996 ; Paret, 2003a et 2003b ; Petiot, 2004 ; Adam, 2011a ; Alkhatib, 2012
8.2.1 Cohérence	Elle concerne l'interprétabilité du texte dans son ensemble, d'un point de vue global. Il s'agit d'un jugement qui s'appuie sur la connaissance de la situation et sur les savoirs (connaissances du monde) des sujets (gens). C'est la nature logique des liens et des relations entre les parties du texte qui permet de rendre interprétable le texte et qui permet l'unification du texte en un tout cohérent. La cohérence permet donc	Charolles, 1988 ; Moeschler et Reboul, 1994 ; Vandendorpe, 1995 ; Pepin, 1998 ; Préfontaine, 1998 ; Carter-Thomas, 2000 ;

<sup>69</sup> Dans cette section, quand il est question de « texte », ce dernier est « analysable sans prendre en compte prioritairement ses relations avec l'acte d'énonciation » (Petiot, 2004, p. 167). Nous considérons le texte comme « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1996a, p. 137). Le texte est « une suite, cohérente et organisée, orale ou écrite, d'énoncés » (Petiot, 2004, p. 165). Il est donc question de mise en cohérence des énoncés qui font le texte et de l'organisation des énoncés entre eux. Le texte se différencie du « discours » qui est en relation avec l'énonciation (« acte de production d'un message oral ou écrit, à un moment donné et dans un cadre particulier » [Chartrand *et al.*, 1999]). Le discours s'analyse en fonction des relations avec le ou les actes d'énonciations qui le fondent. Les conditions dans lesquelles un discours est produit sont importantes lorsqu'on souhaite analyser un discours.

<sup>70</sup> Plusieurs auteurs (entre autres Charolles [1978], Charaudeau et Maingueneau [2002], Paret [2003a] et Riegel *et al.* [2005]) soulignent la difficulté de distinguer clairement « cohérence » et « cohésion ». En effet, selon Riegel *et al.* (2005, p. 603), « dans la pratique, il est difficile d'opérer une stricte répartition entre des règles de cohérence à portée externe et des règles de cohésion à portée interne. » Nous avons été à même de constater cette difficulté de répartition des objets en lien avec la cohérence et la cohésion à travers les nombreux écrits consultés. Les auteurs ne s'entendent pas entre eux sur ce qui est propre à la cohérence et ce qui est propre à la cohésion. De plus, certains auteurs (entre autres Vandendorpe [1995] et Pépin [1998]) considèrent que la cohésion est une propriété de la cohérence alors que d'autres (entre autres Préfontaine [1998], Côté et Xanthopoulos [2008] ainsi que Laporte et Rochon [2012]) ne traitent que de cohésion. Ne souhaitant pas ajouter notre contribution à ce débat sur les objets appartenant à la cohérence ou à la cohésion, nous avons fait le choix de présenter ce qu'est la cohérence et ce qu'est la cohésion, puisque ces deux objets sont présents dans les ouvrages scientifiques et didactiques que les enseignants peuvent consulter et qu'ils font partie des objets de l'oral, sans leur associer des objets spécifiques. Notre objectif en élaborant cette typologie est que les utilisateurs puissent identifier les objets en lien avec la textualité et non de relancer un débat sur la répartition des objets entre cohérence et cohésion.



	d'affirmer qu'un texte possède un sens global (particulier) et n'est pas seulement une addition ou une liste d'énoncés ayant des sens différents. Un texte cohérent est un texte dont toutes les parties sont reliées les unes aux autres de façon à former un tout, une unité.	Druon, 2000 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Hickmann, 2002 ; Bergeron, 2003 ; Paret, 2003a ; Colletta, 2004a ; Salles, 2006 ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.2 Cohésion	Elle concerne les relations entre les propositions constitutives d'un texte. C'est l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens dans les énoncés et entre les énoncés. Autrement dit, c'est l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi dans un énoncé ou d'un énoncé à un autre. La cohésion permet donc de voir les liens dans le texte, c'est l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte.	Vandendorpe, 1995 ; Bronckart, 1996a ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Carter-Thomas, 2000 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Hickmann, 2002 ; Paret, 2003a ; Colletta, 2004a ; Alkhatib, 2012 ;
8.2.3 Coréférence	Il y a coréférence quand deux unités linguistiques différentes (mots ou suites de mots) réfèrent à la même chose, renvoient à la même réalité. Par exemple : « <i>Blackie</i> était très aimable. <i>Cette chienne</i> adorait les enfants. » et « <i>Patricia</i> a sorti son porte-monnaie. <i>Elle</i> va s'acheter un sorbet. ». « <i>Blackie</i> » et « <i>Cette chienne</i> » renvoient au même animal tandis que « <i>Patricia</i> » et « <i>Elle</i> » renvoient à la même femme. Dans « J'ai apporté <i>mon livre</i> . N'oublie pas <i>le tien</i> . », les unités linguistiques « <i>livre</i> » et « <i>le tien</i> » ne renvoient pas au même référent. Il n'est pas question du même livre.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Bittar, 2006 ; Rouayrenc, 2010b
8.2.4 Anaphore	Il s'agit d'une reprise d'information. Plus précisément, l'anaphore existe entre deux unités linguistiques quand l'interprétation de l'une dépend de l'autre, quand une unité linguistique nécessite la présence d'une autre pour être interprétée. Il est donc question d'« anaphore »	Kleiber, 1993 ; Vandendorpe, 1995 ; Préfontaine, 1998 ; Béguelin, 2000 ;

	<p>quand une unité linguistique précédente permet de définir le référent d'une autre unité linguistique (« <i>Cette passante</i> s'est arrêtée, puis <i>elle</i> est repartie. ») et de « cataphore » quand une unité linguistique renvoie à un élément postérieur dans le discours pour le définir (« Dès qu'<i>ils</i> sont arrivés, <i>les enfants</i> ont mangé. »). Une anaphore est considérée comme une coréférence lorsque les deux unités lexicales renvoient au même référent. Dans cet exemple, il n'est pas question de coréférence puisque les deux unités lexicales ne renvoient pas au même référent. « J'ai apporté <i>mon passeport</i>. As-tu apporté <i>le tien</i>? ». Il est question de deux passeports différents. Il existe plusieurs types d'anaphores dont les principaux sont l'anaphore adjectivale, adverbiale, nominale, pronominale et verbale.</p>	<p>Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Bittar, 2006 ; Rouayrenc, 2010b ; Alkhatib, 2012 ; Sahiri, 2013</p>
8.2.4.1 Anaphore adjectivale	<p>Il est question d'anaphore adjectivale lorsque « tel » est utilisé pour reprendre une unité linguistique. (« Elle ne verrouille pas ses portières. Une <i>tel</i>le situation est dangereuse. »).</p>	<p>Riegel, 1997a et 1997b ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Rouayrenc, 2010b</p>
8.2.4.2 Anaphore adverbiale	<p>Il est question d'anaphore adverbiale lorsqu'un adverbe est utilisé pour reprendre une unité linguistique (« J'irai à la clinique demain. <i>Là</i>, je devrais être bien soigné. »).</p>	<p>Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Rouayrenc, 2010b</p>
8.2.4.3 Anaphore nominale	<p>Il est question d'anaphore nominale lorsqu'un nom est utilisé pour reprendre une unité linguistique. Plusieurs formes d'anaphore nominale existent. Entre autres, le nom peut être identique à son antécédent (« Pierre avança rapidement. <i>Pierre</i> fut alors surpris. »). Il est question ici de « répétition ». L'anaphore nominale peut aussi être différente sur le plan lexical (« Cet homme mange le fruit ; <i>la pomme</i> semble pourrie. ») ou sur le plan du déterminant, c'est-à-dire qu'il y a reprise du même nom, mais avec un changement de déterminant (habituellement remplacement d'un déterminant indéfini par un déterminant défini) (« Un oiseau est tombé de l'arbre. <i>L'</i>oiseau semble</p>	<p>Vandendorpe, 1995 ; Bronckart, 1996a ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a</p>



	<p>vivant. »). Il peut aussi s'agir d'une anaphore qui résume (souvent par nominalisation) l'unité lexicale (« Mes voisins ont perdu leurs clés pendant un séjour en Europe. <i>Cette mésaventure</i> va leur coûter cher. »).</p> <p>Il est question d'anaphore pronominale lorsqu'un pronom est utilisé pour reprendre une unité linguistique. Par exemple, « Mets ta tasse dans l'évier, <i>elle</i> sera lavée ce soir. » Aussi appelée « pronominalisation ».</p>	<p>Vandendorpe, 1995 ; Bronckart, 1996a ; Chartrand <i>et al.</i>, 1999 ; Béguelin, 2000 ; Dubois <i>et al.</i>, 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a</p>
8.2.4.4 Anaphore pronominale		<p>Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Rouayrenc, 2010b</p>
8.2.4.5 Anaphore verbale	<p>Il est question d'anaphore verbale lorsque le verbe « faire » est utilisé pour reprendre une unité lexicale. Par exemple : « Alexandre ne peut pas résoudre ce problème. Guillaume peut <i>le faire</i>. »</p>	
8.2.5 Répétition	<p>Il y a répétition quand il y a reproduction, à une ou plusieurs reprises, d'un même mot, d'une même expression ou d'un même énoncé. C'est la redite, le réemploi, le retour de la même unité linguistique dans le discours. Par exemple : « <i>Catherine</i> travaille fort. <i>Catherine</i> souhaite terminer sa thèse bientôt. <i>Catherine</i> fait beaucoup de sacrifices. »</p>	<p>Vandendorpe, 1995 ; Carter-Thomas, 2000 ; Laporte et Rochon, 2012 ; Sahiri, 2013</p>
8.2.6 Congruence	<p>Les faits dénotés doivent respecter les connaissances du monde et ils doivent être reliés. Par exemple, dans un discours réaliste, il serait non congruent de parler de monstres. La congruence est aussi appelée « règle de relation ».</p>	<p>Charolles, 1978 ; Vandendorpe, 1995 ; Chénard <i>et al.</i>, 1998 ; Préfontaine, 1998</p>
8.2.7 Connecteur	<p>Élément (mot, groupe de mots ou énoncé) de liaison entre des mots, des groupes de mots, des propositions ou des ensembles de propositions qui permet l'agencement des idées dans les différentes parties d'un texte ou dans tout le texte. Le connecteur a une fonction sémantique (il est porteur de sens) et a une fonction structurelle (il</p>	<p>Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989 ; Mougeon, 1995 ; Vandendorpe, 1995 ; Pepin, 1998 ; Tomassone, 2002 ; Paret, 2003a ;</p>

	<p>permet l'organisation du texte). Il contribue « à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. » (Riegel <i>et al.</i>, 2005, p. 616). Le connecteur peut indiquer également les stratégies d'organisation du discours que le locuteur met en œuvre. Le connecteur peut être un marqueur de relation dans son sens plus restreint (au niveau microstructurel du texte) et un organisateur textuel (connecteur textuel) dans son sens plus large (au niveau macrostructurel du texte). Le connecteur peut aussi être un marqueur discursif, un type de connecteur propre à l'oral.</p>	<p>Colletta, 2004a ; Riegel <i>et al.</i>, 2005 ; Delbecque, 2006 ; Chartrand, 2008 ; De Villers, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011 ; Lefrançois, 2013</p>
8.2.7.1 Marqueur discursif	<p>Le marqueur discursif est habituellement un appui du discours (« bon », « ben », « voilà », « pis », etc.). Il permet l'enchaînement des énoncés et est propre à l'oral en plus d'être fréquent. Il fait progresser le discours, assure sa fluidité et aide à la structuration du texte oral en marquant des relations de natures diverses (par exemple, il peut indiquer le début ou la fin d'une parenthèse dans le discours). Il permet de rendre une suite d'énoncés compréhensible, articulée et cohérente. Les marqueurs discursifs sont près des organisateurs textuels, « mais l'oralité leur donne une tonalité énonciative et interactive plus marquée » (Adam, 2011a, p. 147). Les marqueurs discursifs sont sémantiquement faibles<sup>71</sup>, ce qui signifie que leur absence n'affecte habituellement pas le discours.</p>	<p>Vincent, 1993 ; Mougeon, 1995 ; Brinton, 1996 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Bremond, 2006 ; Kastronic, 2010 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a</p>
8.2.7.2 Marqueur de relation	<p>Le marqueur de relation, qui peut être un adverbe, une préposition ou une conjonction, permet d'établir des liens, de relier des informations, entre des énoncés ou dans un énoncé. Par leur sens (valeur), les marqueurs de relation expriment la relation établie entre deux unités</p>	<p>Pépin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i>, 1999 ; Paret, 2003a ; Chartrand, 2008 ; Simard et Chartrand, 2011 ;</p>

<sup>71</sup> Malgré que le marqueur discursif soit sémantiquement faible, il est considéré comme un connecteur. En effet, tout connecteur doit avoir une fonction structurelle (il doit permettre l'organisation du texte) et une fonction sémantique (il doit être porteur de sens) (Pépin, 1998 ; Riegel *et al.*, 2005 ; De Villers, 2009 ; Adam, 2011a). Le marqueur discursif possède ces deux caractéristiques.



	(une subordonnée et la phrase enchâssante, deux groupes ou deux phrases coordonnées). Les marqueurs de relation peuvent exprimer plusieurs sens (valeurs) : l'addition (« et »), le but (« pour que »), la comparaison (« comme »), etc.	Laporte et Rochon, 2012
8.2.7.3 Organisateur textuel (connecteur textuel)	L'organisateur textuel peut être un énoncé (« On conclut que... », un groupe de mots (« Dans un premier temps ») ou un mot (« ensuite ») qui permet l'enchaînement entre les propositions ainsi que la structuration du texte. L'organisateur textuel unit des énoncés autonomes, des parties de texte ou des paragraphes et il en assure l'enchaînement (organisation et structuration de l'information). Il assure des opérations de segmentation de texte (délimitation de parties de textes). Selon Schneuwly <i>et al.</i> , (1989, p. 40), « les organisateurs textuels sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle ». L'organisateur textuel marque « les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le locuteur » (Riegel <i>et al.</i> , 2005, p. 618). <sup>72</sup> Les organisateurs textuels peuvent se diviser en plusieurs catégories selon leur valeur : connecteur argumentatif, connecteur énumératif, connecteur temporel, connecteur spatial et connecteur de reformulation (ou d'explication).	Schneuwly <i>et al.</i> , 1989 ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Chénard, Desjardins et L'Écuyer, 1998 ; Pepin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; De Villers, 2009 ; Adam, 2011a ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.7.3.1 Connecteur argumentatif	Il indique diverses relations (cause, conséquence, explication, opposition, etc.) entre les énoncés et les parties d'un texte. Il est souvent utilisé lors d'une argumentation ou d'un raisonnement (par exemple : « à plus forte raison », « quand bien même », « c'est ainsi que », etc.). La langue orale dispose de connecteurs qui lui sont propres : « ça fait que », « quand même que », « à cause que », etc.	Mougeon, 1995 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Pellat, 2009 ; Villers, 2009 ; Adam, 2011a

<sup>72</sup> Il existe plusieurs façons de diviser les organisateurs textuels en catégories. Nous avons fait le choix d'utiliser la classification de Riegel *et al.* (2005) et de Chartrand *et al.* (1999) parce que cette classification nous semble plus complète, parce qu'elle regroupe les organisateurs textuels selon leur valeur et parce qu'elle est la plus utilisée dans les différents ouvrages que nous avons consultés.

8.2.7.3.2 Connecteur énumératif	Il découpe et ordonne le texte en une série d'éléments (« premierement », « deuxièmement », « d'une part », « d'autre part », etc.). Il exprime une énumération (par exemple : « <i>D'abord</i> , sur ce dessin, on trouve les fleurs. <i>Ensuite</i> , ce sont les oiseaux. <i>Enfin</i> , il y a les arbres. »). Ce type de connecteur peut faire appel à des connecteurs spatiaux, temporels, argumentatifs ou à des connecteurs qui lui sont propres. Ce type de connecteur est souvent utilisé dans l'explication et l'argumentation.	Pepin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Pellat, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.7.3.3 Connecteur de reformulation (ou d'explication)	Il indique par une reprise (interprétative - « c'est-à-dire » -, de façon métalinguistique - « en d'autres termes » -, de façon abrégée - « en résumé » -, etc.) ce qui vient d'être dit, -et ce, en raison de signes d'incompréhension des interlocuteurs ou par souci de compréhension ou de concision. Par exemple : « Elle est en voyage, <i>autrement dit</i> , elle sera absente. »	Pepin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Pellat, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a
8.2.7.3.4 Connecteur spatial	Il indique le lieu, une localisation dans l'espace. Ce type de connecteur est souvent utilisé dans la narration et surtout dans la description (par exemple : « <i>Devant</i> ton dictionnaire, tu trouveras ton crayon. »).	Pepin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Pellat, 2009 ; Villers, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.7.3.5 Connecteur temporel	Il indique entre autres le temps, la succession linéaire (« d'abord », « ensuite », « finalement », etc.) et l'ordre chronologique (« tout à coup », « puis », etc.). Ce type de connecteur est souvent utilisé dans la narration et la description. Par exemple : « <i>Tout d'abord</i> , elle est entrée. <i>Ensuite</i> , elle a regardé l'homme, <i>puis</i> elle est partie. »	Pepin, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Villers, 2009 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a ; Laporte et

8.2.8 Contiguïté sémantique	Il s'agit de la répétition, de la récurrence de traits sémantiques communs dans le texte. Il est question de cohérence lexicale. Par exemple, un texte aurait une contiguïté sémantique si une suite d'énoncés se référerait à une même thématique, soit celle des bateaux : « mat », « navigation », « ancre », « voile », etc.	Rochon, 2012 Lundquist, 1980 ; Pépin 1998 ; Alkhatib, 2012
8.2.9 Déictique <sup>73</sup> (ou embrayeur)	Unité linguistique qui fait référence aux aspects connus d'une situation de communication. Dans un énoncé, il s'agit d'une unité linguistique qui ne peut être interprétée sans connaître la situation dans laquelle elle a été produite. Autrement dit, la référence d'un déictique peut être déterminée seulement si la situation de communication et l'identité des interlocuteurs sont connues au moment où ils parlent. Par exemple : « Prends ça et viens <i>ici maintenant</i> . » Pour connaître les référents des trois déictiques en italique, il faut connaître la situation de communication. Les déictiques sont donc présents dans une situation de communication immédiate et font intervenir des interlocuteurs, des objets perceptibles et le temps en lien avec le moment d'énonciation. À l'oral, puisque la communication est souvent en direct, les déictiques sont très fréquents. Les déictiques peuvent être des pronoms, des noms, des déterminants, des verbes et des formes du verbe, des prépositions, des adverbes et des adjectifs. Des gestes accompagnent souvent l'utilisation des déictiques, notamment pour indiquer un lieu ou une personne. On retrouve principalement trois grandes catégories de déictiques : le déictique de lieu (spatial), le déictique de personne (personnel) et le déictique de temps (temporel).	Bronckart, 1985 ; Ducrot et Schaeffer, 1995 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Garcia-Debanc et Laurent, 2003 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Delbecque, 2006 ; Chartrand, 2008 ; Detey <i>et al.</i> , 2010 ; Rouayrenc, 2010b ; Alkhatib, 2012

<sup>73</sup> Ce qui différencie le déictique de l'anaphore est la localisation du référent. Selon Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 159), si le référent « se trouve dans le texte, il y a relation anaphorique, si ce référent est situé dans la situation de communication immédiate (faisant intervenir les interlocuteurs, le moment de l'énonciation ou des objets perceptibles), il y a référence déictique. »



8.2.9.1 Déictique de lieu (spatial)	Unité linguistique qui fait référence à un élément visible du lieu de l'énonciation. Par exemple : « Prends <i>ceci</i> et va <i>là-bas</i> ! » et « Cet objet- <i>ci</i> est plus beau que cet objet- <i>là</i> ».	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
8.2.9.2 Déictique de personne (personnel)	Unité linguistique qui fait référence à la personne qui parle ou aux personnes en présence au moment de l'énonciation. Dans l'exemple, « <i>Je</i> pense que <i>tu</i> es en retard. », le pronom « <i>je</i> » identifie la personne qui parle et « <i>tu</i> » est la personne à qui « <i>je</i> » s'adresse.	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
8.2.9.3 Déictique de temps (temporel)	Unité linguistique qui fait référence au temps. Le point de repère est le moment de l'énonciation, ce qui fait en sorte que les événements sont situés par rapport à ce repère (antérieurs, postérieurs ou coïncides avec le moment d'énonciation). Par exemple : « Tu quittes <i>demain</i> et moi <i>samedi prochain</i> . »	Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rouayrenc, 2010b
8.2.10 Ellipse	Le fait de supprimer, de ne pas exprimer, un ou plusieurs éléments (informations) d'un énoncé dont la présence est habituellement nécessaire sans que cela nuise à la compréhension de l'interlocuteur. Par exemple, ce peut être de ne pas indiquer des pronoms dans un énoncé sachant que cela ne nuira pas à la compréhension. Par exemple : « Elle acheta un gâteau, l'amena chez elle et le mangea. » Le pronom « <i>elle</i> » n'a pas été répété et cela n'a pas nuit à la compréhension. Lorsque des ellipses sont utilisées et qu'elles ne permettent pas aux interlocuteurs de comprendre, cela est problématique et peut nuire à la cohérence du texte.	Vandendorpe, 1995 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Detey <i>et al.</i> , 2010 ; Adam, 2011a ; Pilote, 2012



8.2.11 Harmonisation des temps verbaux	Il s'agit de la cohérence verbale (temporelle). Pour être cohérent, un texte doit adopter un système verbal, c'est-à-dire une organisation des différentes formes verbales et des valeurs (ou les sens) qu'elles expriment. Il est donc question de l'harmonisation des temps et des modes dans un discours, c'est-à-dire l'emploi judicieux des indices de temps dans tout le discours. C'est choisir un système verbal dans un discours et le respecter. L'harmonisation des temps verbaux (cohérence verbale) concerne tout le discours contrairement à la concordance des temps qui concerne seulement un énoncé (le ou les verbes et le mode d'une subordonnée qui dépendent du verbe de l'énoncé enchâssant).	Vandendorpe, 1995 ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Paret, 2003b ; Gosselin, 2005 ; Chartrand, 2008 ; Dumortier, 2009 ; Kail, 2012
8.2.12 Inférence	Processus mis en œuvre par l'interlocuteur « pour compléter l'information non manifestée linguistiquement » (Gagnon, 2000, p. 30). L'interlocuteur utilise l'inférence pour passer de la signification littérale de ce qui est dit à ce que le locuteur avait l'intention de véhiculer. L'inférence permet d'établir des relations à partir des expériences préalables d'une personne.	Brown et Yule, 1983 ; Gagnon, 1998 ; Gagnon, 2000 ; Bergeron, 2003 ; Paret, 2003b ; Delbecque, 2006
8.2.13 Mise en forme	Forme du texte à suivre selon les attentes (selon un genre ou une conduite discursive) qui s'appuie sur une structure, un schéma (schéma séquentiel prototypique de la narration par exemple), etc. Ce peut être, par exemple, de respecter les étapes d'une introduction (sujet amené, posé et divisé) lors d'un exposé. C'est l'ordonnement, l'organisation du texte. La mise en forme peut concerner tout le texte (il s'agit de la structure globale) ou les conduites discursives (organisation interne des conduites discursives). Une mise en forme adéquate permet d'identifier le fil directeur du texte et peut permettre une mise en évidence des points importants.	Schneuwly <i>et al.</i> , 1989 ; Vermette, 1992 ; Adam, 1994b ; Charneau, 1996 ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Carter-Thomas, 2000 ; Alkhatib, 2012 ; Dumortier <i>et al.</i> , 2012
8.2.14 Modalisation	Opération langagière qui révèle le point de vue du locuteur. La modalisation indique, par exemple, si un événement est plus ou moins possible, plus ou moins certain ou plus ou moins nécessaire. La	Schneuwly <i>et al.</i> , 1989 ; Vion, 1992 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Béguelin, 2000

	modalisation s'exprime par des marques de modalité.	; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Dubois <i>et al.</i> , 2001 ; Nuchèze, Colletta et Beaud, 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.14.1 Marques de modalité	Éléments très variés (énoncés et mots par exemple) qui expriment la modalisation. Les marques de modalité peuvent être les modes (subjonctif), les temps verbaux (le conditionnel), les auxiliaires de modalité (par exemple : devoir, falloir et pouvoir), des structures d'énoncés (exclamative, impératives, etc.), des adverbes (heureusement, probablement, etc.), certains énoncés impersonnels (il est évident que, etc.), etc. Par exemple, « qu'il vienne » au subjonctif est davantage virtuel que « il est venu » à l'indicatif qui est réel.	Bronckart, 1996a ; Coirier <i>et al.</i> , 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Béguelin, 2000 ; Chartrand <i>et al.</i> , 2001 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.15 Non- contradiction	Le fait qu'il n'y ait aucun élément qui entre en contradiction avec un autre dans le discours. Le développement du discours ne doit pas introduire des éléments qui vont à l'encontre de ce qui a été dit précédemment ou de ce qui va suivre. Selon Préfontaine (1998) ainsi que Côté et Xanthopoulos (2008), différents éléments peuvent occasionner une contradiction. Le fait qu'une partie du texte soit en contradiction avec l'univers littéraire créé ou avec la représentation habituelle du monde ; une mauvaise utilisation des temps et des modes, c'est-à-dire du système verbal, dans le discours ; lorsqu'une nouvelle information est donnée et qu'elle vient nier la précédente ; lorsque les actions, les comportements et les caractéristiques des gens ou des personnages ne sont pas harmonieux ; lorsqu'il est difficile ou	Charolles, 1978 ; Vandendorpe, 1995 ; Chénard <i>et al.</i> , 1998 ; Préfontaine, 1998 ; Chartrand <i>et al.</i> , 1999 ; Côté et Xanthopoulos, 2008 ; Laporte et Rochon, 2012



	impossible, dans un dialogue ou lorsque des paroles sont rapportées, de savoir à qui appartiennent les paroles.	
8.2.16 Progression thématique (ou de l'information)	L'ajout continu de nouvelles informations à celles qui sont déjà en place. Les connecteurs (plus précisément les connecteurs argumentatifs ou marqueurs de relations) jouent un rôle important dans la progression thématique. Un énoncé comprend deux parties : le thème, ce dont on parle, et le propos (ou rhème), ce qu'on dit du thème. Le thème est la réalité dont il est question et ce sur quoi on s'appuie pour faire progresser l'information. Le propos est ce dont il est question en lien avec le thème. Le propos contient l'information nouvelle qui permet de faire progresser l'information dans le discours, c'est celui qui introduit la nouvelle information. Il existe plusieurs types de progressions thématiques dont les principaux sont la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés.	Charolles, 1978 ; Vandendorpe, 1995 ; Chénard <i>et al.</i> , 1998 ; Pepin, 1998 ; Préfontaine, 1998 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Riegel <i>et al.</i> , 2005 ; Rossette, 2009 ; Alkhatib, 2012 ; Laporte et Rochon, 2012
8.2.16.1 Progression linéaire	Le thème d'un énoncé provient du propos de l'énoncé précédent et ainsi de suite. Par exemple : « Le jardinier admire les fleurs. Les fleurs ont été plantées par ma mère. Elle est une botaniste en herbe. » Il n'y a pas de retour en arrière puisque chacune des idées entraîne une nouvelle. Le discours se construit par cumul d'idées. La progression linéaire est souvent présente dans le discours argumentatif.	Combettes, 1983 ; Préfontaine, 1998 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a
8.2.16.2 Progression à thème constant	L'énoncé se développe en gardant le même thème au fur et à mesure que le discours progresse. Le thème est repris d'un énoncé à un autre en étant associé à des propos différents. Par exemple : « <i>Le policier</i> a intercepté un voleur. <i>Le policier</i> était fier de lui. <i>Il</i> a appelé sa femme pour lui dire. <i>Il</i> a gagné une médaille. » La progression à thème constant est souvent présente dans les discours narratifs et descriptifs.	Combettes, 1983 ; Préfontaine, 1998 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Rouayrenc, 2010b ; Adam, 2011a

8.2.16.3 Progression à thèmes dérivés	<p>Dans ce type de progression, le thème est appelé « hyperthème » et est divisé en sous-thèmes qui sont développés. Autrement dit, les énoncés qui se succèdent ont des thèmes différents qui sont liés entre eux à l'hyperthème. Par exemple : « J'ai vu beaucoup d'<i>animaux</i> au jardin zoologique. Certains étaient très effrayants. D'autres étaient adorables. Les reptiles étaient très étranges. Les oiseaux étaient colorés. » « Animaux » est l'hyperthème et « Certains », « D'autres », « Les reptiles » et « Les oiseaux » sont les sous-thèmes. La progression à thèmes dérivés est souvent présente dans les discours descriptifs.</p>	<p>Combettes, 1983 ; Préfontaine, 1998 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Tomassone, 2002 ; Rouayrenc, 2010b</p>
8.3 Régie des voix énonciatives	<p>Il s'agit de la gestion des voix énonciatives. La régie des voix énonciatives s'occupe du rapport entre les différentes voix qui peuvent apparaître dans un texte : la voix de l'auteur, la voix des personnages, les voix sociales ou d'autres personnes ainsi que la voix neutre.</p>	<p>Bronckart, 1996a ; Dolz et Schneuwly, 1998</p>
8.3.1 Voix énonciative	<p>Entité (auteur [locuteur], personnages ou autres personnes) qui assume ce qui est énoncé dans tout type de discours ou bien qui s'en voit attribuée la responsabilité (qui en a la charge). Cette voix peut être directe (dans un discours interactif dialogué) ou indirecte (par inférence ou explicitée par des formules telles que « selon telle personne », « monsieur X affirme que », etc.).</p>	<p>Bronckart, 1996a ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Bronckart et Bulea Bronckart, 2013</p>
8.3.1.1 Voix de l'auteur (du locuteur)	<p>Voix de la personne qui est à l'origine du discours et qui intervient pour commenter ou évaluer certains aspects et éléments qui sont énoncés. C'est une intervention explicite de l'auteur (locuteur) qui est à l'origine d'un discours. Exemple : « Son chien était malade – je vous le dis, ce n'était pas beau à voir – et elle a dû aller chez le vétérinaire. » et « Je tiens à préciser que l'objectif n'est pas de faire une recension, mais de simplement exposer les faits. »</p>	<p>Bronckart, 1996a ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Bronckart et Bulea Bronckart, 2013</p>



8.3.1.2 Voix des personnages	Voix d'humains ou de personnages humanisés (animaux, monstres, etc.) qui sont impliqués dans un discours. Ce peut être un interlocuteur impliqué dans un discours interactif dialogué, un personnage dans un conte, etc. Par exemple : La souris était furieuse. – « Je n'irai pas à l'école demain dans ce cas! »	Bronckart, 1996a ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Bronckart et Bulea Bronckart, 2013
8.3.1.3 Voix sociales ou d'autres personnes	Toutes personnes ou institutions humaines (organisme par exemple) qui sont extérieures au discours, mais qui « sont mentionnés au titre d'instances externes d'évaluation de certains aspects de ce même contenu » (Bronckart, 1996a, p. 326). Par exemple : « L'Organisation des Nations Unies croit que ce pays devrait se doter d'une meilleure politique d'immigration. » et « Selon Platon, tout homme est libre ».	Bronckart, 1996a ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Bronckart et Bulea Bronckart, 2013
8.3.1.4 Voix neutre	Cette voix n'est pas explicitement présente dans le discours. Il s'agit de la voix du narrateur ou de l'expositeur sans interventions.	Bronckart, 1996a et 2008

**9. Type de contenu :** Ce type concerne le contenu du message véhiculé. C'est l'ensemble des informations qui sont présentées dans un discours (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013). « Il s'agit de *connaissances*, qui varient en fonction de l'expérience et du niveau de développement de l'agent et qui sont stockées et organisées dans sa mémoire, préalablement au déclenchement de l'action langagière elle-même » (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013, p. 8). Le contenu peut aussi être un texte mémorisé (lors d'une récitation par exemple). Il est possible de se référer aux quatre catégories (maximes) établies par Grice (1975 et 1979), qui permettent d'assurer la réussite de l'acte de communication, afin d'avoir des balises (objets) concernant ce type. Les catégories, qui sont la clarté, la pertinence, la qualité et la quantité, permettent que le contenu d'une communication soit compris.

Objets	Définitions	Sources
9.1 Catégorie de clarté	Fait référence à la compréhension du propos par sa clarté (est évité tout ce qui est ambigu et confus). Cette catégorie est appelée « catégorie de modalité » par Grice (1979).	Grice, 1975 et 1979 ; Dardier, 2004
9.2 Catégorie de pertinence	C'est le fait de parler à propos. Le contenu respecte les exigences établies. Il s'agit entre autres de la capacité à respecter les consignes de la prise de parole (respecter la thématique de départ par exemple). Cette catégorie est appelée « catégorie de relation » par Grice (1979).	Grice, 1975 et 1979 ; Dardier, 2004 ; Laporte et Rochon, 2012
9.3 Catégorie de qualité	Fait référence aux affirmations de la communication. Est affirmé seulement ce qui a suffisamment de preuves, ce dont la personne est certaine (est évité ce qui est connu comme étant faux par la personne).	Grice, 1975 et 1979 ; Dardier, 2004 ; Delbecq, 2006
9.4 Catégorie de quantité	Signifie que le contenu est aussi informatif qu'il est requis (en dire suffisamment pour être compris et pas plus qu'il ne faut pour assurer la compréhension).	Grice, 1975 et 1979 ; Dardier, 2004 ; Delbecq, 2006



**10. Type émotionnel :** Les émotions font partie de l'oral (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972 ; Garitte, 1998 et 2005 ; Traverso, 2004 ; Pharand, 2013). Elles sont « lexicalisées en langue, laissent des traces dans les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques opérés en discours, et sont perceptibles dans le signal de parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs » (Colletta et Tcherkassof, 2003, p. 9). Les émotions agissent également sur la capacité des élèves à prendre la parole. Ce type concerne donc les objets en lien avec les émotions présentes lors de prises de parole ou lors de l'écoute (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garitte, 1998 ; Ervin-Tripp, 2002 ; Coletta et Tcherkassof, 2003 ; Cosnier, 2003 ; Plantin, 2003 ; Plessis-Bélaïr, 2008). Comme le précise Garitte (1998), les émotions interviennent à différents degrés chez les individus et agissent par des manifestations diverses lors d'une prise de parole. Pour certains, elles n'affectent en rien la prise de parole, du moins cela n'est pas perceptible (parce que contrôlées ou minimes), alors que pour d'autres, elles sont perceptibles et peuvent agir de façon positive (enthousiasme par exemple) ou négative (elles nuisent à la prise de parole). Les manifestations peuvent être très variées et prendre plusieurs formes (Cosnier, 2003 ; Frijda, 2003 ; Scherer, Bänziger et Grandjean, 2003 ; Pharand, 2013). Elles peuvent s'exprimer sous des formes verbales (la personne fait part de son émotion) et vocales (soupirs, rires, cris, etc.). Elles peuvent aussi s'exprimer à travers des objets d'autres composantes comme la composante paraverbale (accélération du débit, pauses excessives, volume très bas, etc.) et la composante non verbale (tremblements, raideur, rougeur, pâleur, etc.). Ce type est souvent représenté dans les typologies et dans les programmes de formation par « attitude » (entre autres Vermette [1992] et Préfontaine *et al.*, [1998]) et des caractéristiques y sont associées telles que la confiance, l'aisance et l'enthousiasme. Des objets sont spécifiques à ce type (attitude, trac, timidité, etc.) et d'autres objets du volet structural sont affectés (débit, volume, etc.) par les émotions. Tous ces objets s'enseignent et se travaillent en classe par la sensibilisation et la prise de conscience de leur impact sur la prise de parole et l'écoute des élèves, car ces derniers ne sont pas toujours conscients des répercussions des émotions sur l'ensemble des objets de l'oral et sur les objets propres au type émotionnel (Brillon et Taillon, 1992).

Objets	Définitions	Sources
10.1 Attitude <sup>74</sup>	Manière d'être, état d'esprit, prédisposition d'une personne à agir dans un certain sens et exerçant une influence sur ses réponses et actions en ce qui concerne tous les objets ou situations auxquels elle est confrontée. Il s'agit d'un facteur de structuration du comportement qui incite à une manière d'être ou d'agir qui peut être favorable ou défavorable. Une personne pourrait utiliser l'humour ou l'ironie.	Danvers, 1992 ; Vermette, 1992 ; Thomas et Alaphilippe, 1993 ; Mathieu et Thomas, 1995 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Traverso, 2004 ; Legendre, 2005 ; Thommen et Rimbart, 2005 ; Rieunier, 2007
10.2 Embarras	État d'une personne à la suite d'une maladresse ou d'une erreur en cours.	Cloutier, 1992 ; Robert, 2003 ; De Villers, 2009
10.3 Empathie	Faculté, capacité d'accorder de l'importance aux états psychologiques ou émotifs des autres, de se mettre à la place d'autrui et de percevoir ce que les autres ressentent (par l'identification de leurs émotions et de leurs représentations).	Vermette, 1992 ; Robert, 2003 ; Legendre, 2005 ; De Villers, 2009
10.4 Gestion du stress	Capacité de contrôler son stress, de mettre en place des stratégies (relaxation, préparation, etc.). Le stress est un ensemble de réactions qui a des impacts sur l'humain (comportemental, physique, mental, etc.). Le stress est d'une plus grande importance que le trac et ne disparaît pas nécessairement après l'action. Il a une plus grande durée et peut avoir des conséquences importantes à long terme (entre autres sur la santé) en plus	Robert, 2003 ; Charles et Williams, 2005 ; Sénéchal, 2012 ; Servant, 2012

<sup>74</sup> De nombreuses caractéristiques sont associées à cet objet (Vermette, 1992 ; Préfontaine *et al.*, 1998 ; Traverso, 2004 ; Fisher, 2007b). C'est entre autres le cas de la confiance, de l'aisance, de l'enthousiasme, de la spontanéité, de l'assurance, du dynamisme, de l'authenticité, de l'engagement, de l'intérêt et du naturel. Nous n'avons pas défini les caractéristiques associées à l'aisance étant donné la quantité de caractéristiques qui peuvent être associées à cet objet. De plus, dans ce type, nous avons souhaité présenter les objets qui revenaient le plus souvent dans les écrits consultés afin qu'ils puissent être clairement définis et bien compris. Cela est dans le but d'éviter des utilisations synonymiques abusives comme nous avons pu le constater dans notre recension des écrits (plusieurs objets sont définis de la même façon dans les écrits sans qu'il soit possible de les différencier alors qu'ils sont distincts).



10.5 Honte	d'influencer les capacités d'expression. Sentiment d'abaissement dans l'opinion des autres qui relève d'un évènement moralement répréhensible (geste disgracieux, malhonnête, déshonorant).	Cloutier, 1992 ; Robert, 2003 ; De Villers, 2009
10.6 Motivation	Processus qui permet un engagement dans une action et qui aura pour conséquence le degré d'implication dans cette action. C'est la force, la volonté, le désir qui influence et qui pousse une personne à agir ou pas. La motivation a des effets sur la capacité, l'enthousiasme et l'intérêt à prendre la parole, à participer à une prise de parole ou à écouter.	Brillon et Taillon, 1992 ; Vermette, 1992 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Legendre, 2005 ; Robert, 2008
10.7 Timidité	Trait personnel caractérisé par l'inhibition et l'inconfort qui est plutôt durable et qui a des répercussions sur les conduites sociales de la personne. Elle renvoie « à la peur de ne pas savoir comment faire, quoi dire lors d'une interaction directe avec une personne ou un groupe [...] » (Cloutier, 1992, p. 52). Il est question d'anxiété d'interaction.	Cloutier, 1992 et 1996 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Robert, 2003
10.8 Trac	Inquiétude, nervosité ou peur ponctuelle, souvent irraisonnée, associée à une performance à exécuter que l'action dissipe habituellement. « Le trac renvoie généralement à l'anxiété d'auditoire » qui peut être une crainte de prendre la parole devant un public ou de seulement être devant lui (Cloutier, 1992, p. 52). C'est aussi la crainte face à une performance préparée, selon un plan, ou bien une performance à improviser. Le trac peut être positif (augmentation des stimuli intellectuels, de la vitesse de réaction, etc.) ou négatif (perte de confiance, malaise, etc.). Il se différencie du stress qui est d'une plus grande importance, qui ne disparaît pas nécessairement après l'action et qui est souvent d'une plus grande durée.	Cloutier, 1992 ; Préfontaine <i>et al.</i> , 1998 ; Prescott, 2002 ; Robert, 2003 ; Charles et Williams, 2005 ; Lafontaine et Dumais, 2014
10.9 Vocalisation	Émissions mal articulées ou non articulées provoquées par l'appareil de la phonation telles que les rires, les soupirs, les pleurs et les cris.	Léon, 1993 ; Garitte, 1998 ; Cornut, 2012

## RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1994a). Décrire des actions : raconter ou relater? *Littérature*, 95, 3-22.  
Récupéré le 15 octobre 2013 de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt\\_0047-4800\\_1994\\_num\\_95\\_3\\_2336](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_1994_num_95_3_2336)
- Adam, J.-M. (1994b). Le texte et ses composantes : pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Dir.) *Evaluer le savoir-lire* (p. 163-197). Montréal : Éditions Logiques.
- Adam, J.-M. (1996). L'argumentation dans le dialogue. *Langue française*, 112, 31-49.
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681.
- Adam J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Adam, J.-M. (2003). Entre la phrase et le texte : La période et la séquence comme niveaux intermédiaires de cohésion. *Québec français*, 128, 51-54.
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2011a). *La linguistique textuelle* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2011b). *Les textes : types et prototypes* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Adler, R. B. et Towne, N. (2005). *Communication et interactions* (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Beauchemin et Chenelière Éducation.
- Aeby, S., De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2001). *Français 2000. Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel : INRP.

- Aeby Daghé, S. et de Pietro, J.-F. (2004). La discipline comme construction sociale complexe, au croisement des prescriptions officielles, du modèle en acte des enseignants et de l'objet. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF – *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Récupéré le 30 mai 2012 de [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Ronveaux-Dolz/Aeby-dePietro.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Aeby-dePietro.pdf)
- Affeich, A. (2009). La reformulation : processus dynamique d'acquisition des connaissances. Le cas du discours technique arabe d'Internet. *Terminologie & Ontologie : Théories et Application, Actes de la troisième conférence TOTH - Annecy - 4 & 5 juin 2009*, 161-180. Récupéré le 14 avril 2013 de [http://www.porphyre.org/toth/files/actes/TOTH-2009\\_10\\_affeich.pdf](http://www.porphyre.org/toth/files/actes/TOTH-2009_10_affeich.pdf)
- Aguado, G. (2006). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. Dans C. Chevrier-Muller et J. Narbona (Dir.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (2<sup>e</sup> édition) (p. 44-58). Paris : Masson.
- Aimard, P. (1974). *L'enfant et son langage* (2<sup>e</sup> édition). Villeurbanne (France) : Simep Éditions.
- Alberdi Urquizu, C. (2009). Politesse, savoir-vivre : modernité d'un concept bien classique. *Synergies Espagne*, 2, 117-128.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelle : problème linguistique ou pédagogique?, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 45-64.
- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 11-33). Saint-Laurent : ERPI.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Librairie Droz.
- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire. Des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.



- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Anjou : CEC collégial et universitaire.
- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. London : Methuen.
- Argyle, M. (1987). *Bodily communication* (2<sup>e</sup> édition). London : Methuen.
- Arlin, P. K. (1975). Cognitive development in adulthood : a fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.
- Arrivé, M. (1971). Les formes des déterminants et des substituts. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 71-78). Paris : Hachette.
- Artaud, G. (1985). Une approche holistique du développement moral de l'adolescent. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 403-419.
- Auchlin, A. (1981). Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation, *Études de linguistique appliquée*, 44, 88-103.
- Auchlin, A. (1987). Description des connecteurs pragmatiques du français contemporain. Dans E. Roulet, L. Filliettaz, A. Grobet et M. Burger (Dir.), *L'articulation du discours en français contemporain* (p. 93-95). Berne : Peter Lang.
- Auchlin, A., Moeschler, J. et Zenone, A. (1980). Illocution et interactivité : préliminaires à une analyse fonctionnelle des actes de langage en séquences. *Cahiers de linguistiques*, 1, 42-53.
- Auger, J. (1997). Registre. Dans M.-L. Moreau (Dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 238). Liège : Mardaga.
- Auger, J. (2009). Langue parlée et enseignement : Quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 12-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Auriac, E. (2007). *Discuter-Raisonner-Argumenter à l'école primaire. Note de synthèse*. Récupéré le 29 mars 2012 de [http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=cipb10e8f5vj76uki2ss83ha24&view\\_this\\_doc=tel-00608767&version=1](http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=cipb10e8f5vj76uki2ss83ha24&view_this_doc=tel-00608767&version=1)



- Auriac-Peyronnet, E. (2003). L'oral comme finalité. Le cas des « petits parleurs » au CE2. Dans E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages* (p. 205-236). Bruxelles : De Boeck.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Avery, S. et Bryan, C. (2001). Improving Spoken and Written English: From research to practice. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 169-182.
- Aylward, L. (2010). The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 295-328.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies : An Introduction to Classification Techniques*. Thousand Oaks : Sage.
- Bailly, D. (2000). Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2? Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p.119-131). Lyon : ENS éditions.
- Baranai, D. et Dospinescu, V. (2008). Manifestation de la didacticité dans les discours média sur les catastrophes naturelles. *Anadiss : Revue du centre de recherche Analyse du discours*, 6, 27-50.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrier, G. (2010). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Paris : ESF Éditeur.
- Barthélémy, F., Groux, D. et Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Batista, A. (2012). *Le développement multimodal de la communication au cours de la petite enfance. Étude en contexte francophone*. Thèse de doctorat inédite, Université Stendhal – Grenoble III, France.

- Bazillon, T., Jousse, V., Béchet, F., Estève, Y., Linarès G. et Luzzati, D. (2008). La parole spontanée : transcription et traitement. *Revue TAL*, 49(3), 1-26. Récupéré le 18 mars 2013 de [http://vincent.jousse.org/wp-content/uploads/2012/10/Baz\\_TAL08.pdf](http://vincent.jousse.org/wp-content/uploads/2012/10/Baz_TAL08.pdf)
- Beumanoir-Secq, M., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 47-70.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Béland, B. et Levac, G. (2011). *Guide de communication orale et écrite*. Montréal : Modulo.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Ben Temellist A. (2009). Une typologie de la recherche critique en contrôle de gestion. *Actes du 30e Congrès de l'AFC*, Strasbourg, France. Récupéré le 27 avril 2013 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/04/08/PDF/p155.pdf>
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence : un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Québec français*, 128, 55-57.
- Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2012). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.

- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 1-8). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Berman, R. A. (2005). Introduction : Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of pragmatics*, 37(2), 105-124.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (1998). De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant. Dans J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot (Dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (p. 5-26). Paris : Armand Colin.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement, au-delà de trois ans* (p. 45-82). Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. Dans H. Montagner (Dir.), *L'enfant : la vraie question de l'école*. (p. 251-274). Paris : Odile Jacob.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- Berthé, N. (2004). *Parler, penser, grandir*. Amiens : Scérén.
- Besse H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47, 115-128. Récupéré le 14 avril 2013 de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_47\\_1\\_5066](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5066)
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Credif.
- Bêty, M.-N. (2009). *Les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire : état de la question*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.



- Bêty, M.-N. (2010). Pont théorique entre les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(1), 1-13.
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret, G. et Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (Dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : État des connaissances* (p. 289-376). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (Dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : État des connaissances* (p. 21-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Birks, R. (2001/2002). Quelle grammaire pour quel apprenant? Priorité à la grammaire de l'oral. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 229-239.
- Bittar, A. (2006). *Un algorithme pour la résolution d'anaphores événementielles*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Paris 7 Denis Diderot, Paris. Récupéré le 24 juin 2013 de <http://www.linguist.jussieu.fr/~abittar/docs/Bittar-Masters-2006.pdf>
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Éryasa, J. et Boucher, J. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ. Dans N. Bigras et L. Lemay (Dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : État des connaissances* (p. 83-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. (1983). *Les typologies en éducation des adultes : reflets d'une réalité en évolution*. Une revue de littérature sur les typologies. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : Éditions du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. Dans M. Yaguello (Dir.), *Le livre de la langue française* (p. 317-344). Paris : Éditions du Seuil.

- Blanche-Benveniste, C. et Bilger, M. (1999) Français parlé - oral spontané. Quelques réflexions, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, IV(2), 21-30.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Labor.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. et Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York : David McKay Company.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. et Krathwohl, D. R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée* (Rapport No 99-023). France : Inspecteur général de l'Éducation Nationale.
- Boissy, J. (2005). *Dictionnaire pratique de l'école : à l'usage des étudiants et professionnels*. Paris : Vuibert.
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G. A. et Marchildon, A. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal : Liber.
- Bootto Ekionea, J.-P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Bouchard G. (2000). M'enfin!!! Des « petits mots » pour les « petites émotions ». Dans C. Plantin, M., Doury et V. Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions* (p. 223-238). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Bouchard, R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 81-116). Paris : Hatier.
- Bouchard, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (Dir.), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 11-24). Anjou : Les éditions CEC.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 64-81). Saint-Laurent : ERPI.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Bouraoui, J.-L. M. (2008). *Analyse, modélisation, et détection automatique des disfluences dans le dialogue oral spontané contraint : le cas du Contrôle Aérien*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toulouse, Toulouse.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles*. Paris : Magnard-Vuibert.
- Bouvet, D. (2001) : *La dimension corporelle de la parole : les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonymiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit*. Paris : Peeters, Collection linguistique.
- Bove, R. (2008). *Analyse syntaxique automatique de l'oral : études des disfluences. Tome 1*. Thèse de doctorat inédite, Université Aix-Marseille1 – Université de Provinces, France. Récupéré le 23 juin 2013 de [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/79/00/PDF/These\\_RB.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/79/00/PDF/These_RB.pdf)
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Bremond, C. (2006). Connecteurs (pragmatiques) et autres « petits mots », *Travaux - Cercle linguistique d'Aix-en-Provence*, 19, 83-105.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive : Formation* (3<sup>e</sup> édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brillon, M. et Taillon, J. (1992). Les dimensions cachées de la parole. Dans J. Vermette et R. Cloutier (Dir.), *La parole en public : Savoir être, savoir faire* (p. 127-142). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Brinton, L. (1996). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin : Mouton de Gruyter.



- Bronckart, J.-P. (1983). Les relations fonctionnelles dans la phrase simple : problèmes et perspectives. Dans J.-P. Bronckart, M. Kail et G. Noizet (Dir.), *Psycholinguistique de l'enfant* (p. 91-99). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996a). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996b). L'acquisition des discours. *Français dans le monde, numéro spécial*, 55-64.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue : Hommage à François Rastier, *Texto!*, XIII(1), 1-95. Récupéré le 1<sup>er</sup> juillet 2013 de [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)
- Bronckart, J.-P. et Bulea Bronckart, E. (2013). *Les textes : Statut, condition de production et modes d'organisation*. Récupéré le 1<sup>er</sup> juin 2013 de [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/Appuis-Enseignement/13CE6B0BDF3E3A70C12579EB00452A0D/\\$FILE/Documents\\_d'appui\\_TEXTES.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/Appuis-Enseignement/13CE6B0BDF3E3A70C12579EB00452A0D/$FILE/Documents_d'appui_TEXTES.pdf)
- Bronckart, J.-P. et Chiss, J.-L. (2007). Didactique, Didactique des disciplines, Didactique de la langue maternelle, *Encyclopédie universalis*, Récupéré le 15 octobre 2008 de [www.universalis-edu.com/index.htm](http://www.universalis-edu.com/index.htm)
- Brousseau, A.-M. et Nikiema, E. (2001). *Phonologie et morphologie du français*. Montréal : Fides.
- Brown, G. et Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bsiri, J. (2010). *Guide de la voix à l'usage des enseignants*. Paris : RETZ.
- Cadet, B. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris : In Press Editions.

- Calbris, G. (1997). Multicanalité de la communication et multifonctionnalité du geste. Dans J. Perrot (Dir.), *Polyphonie pour Yvan Fonagy*. Paris : L'Harmattan.
- Candéa, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits "d'hésitation" en français oral spontané*. Thèse d'État inédite, Université Paris III (Sorbonne Nouvelle), Paris.
- Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXX(3). Récupéré le 2 mars 2013 de <http://apliut.revues.org/1645>
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Chabanne, J.-C. (1999). Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction humoristique. Dans J.-M. Dufays et L. Rosier (Dir.), *Approches du discours comique* (p. 35-53). Bruxelles : Mardaga.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabot-Canet, C. (2008). *Léo Ferré : Une voix et un phrasé emblématiques*. Paris : L'Harmattan.
- Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. S. (1993). *La phonétique en didactique des langues*. Anjou : CEC.
- Chanquoy, L. et Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette Supérieur.
- Charaudeau, P. (2001). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Dir.), *Didactique des langues romanes : Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 34-43). Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Charles, R. et Williame, C. (2009). *La communication orale*. Paris : Nathan.
- Charmeux, É. (1992). Vers une construction continue de la notion de variation langagière du cycle 1 au cycle 3. *Repères*, 5, 167-183.
- Charmeux, É. (1996). *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Éditions SEDRAP.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, *Modèles linguistiques*, tome X, 2(20), 45-66.
- Chartier, L. (2003). *Mesurer l'insaisissable : Méthode d'analyse du discours de presse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. (1995a). *Un modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal : Université de Montréal.
- Chartrand, S.-G. (1995b). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français*, 97, 35-37.
- Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois [Numéro hors série]. *Québec français*, 1-55.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 257-288). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2011). *Enseigner selon une progression pour permettre des apprentissages significatifs et solides*. Communication présentée au précongrès du 44<sup>e</sup> Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Shawinigan, Québec. Récupéré de [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_f956480a808d\\_Progression\\_AQPF\\_21\\_nov11.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_f956480a808d_Progression_AQPF_21_nov11.pdf)



- Chartrand, S.-G. (2012). Enfin une progression pour l'enseignement du français au secondaire. *Québec français*, 166, 56.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Chartrand, S.-G., Desgagné, S., McMillan, G. et Sekfali, B. (2001). *Apprendre à argumenter : 5<sup>e</sup> secondaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Chartrand, S.-G. et De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, 154, 143-145.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, S., Sénéchal, K. et Riverin, P. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica. Récupéré le 19 octobre 2013 de [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_db8443f5bf87\\_Document\\_50\\_genre\\_s.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_db8443f5bf87_Document_50_genre_s.pdf)
- Chassé, D. et Prigent, R. (2005). *Préparer et donner un exposé* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Chénard, S., Desjardins, G. et L'Écuyer, D. (1998). *Grammaire au secondaire 100 %*. Laval : Édition HRW.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2006). *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Masson.
- Chevrot, J.-P. et Fayol, M. (2000). L'acquisition de la liaison : enjeux théoriques, premiers résultats, perspectives. *LIDIL - Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins*, 22, 11-30.
- Chiss, J.-L. (2000). La progression : un problème typiquement didactique. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 67-70). Lyon : ENS éditions.
- Chomsky, N. (1979). *Réflexions sur le langage*. Paris : Maspéro.

- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International. Récupéré le 14 avril 2013 de <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf>
- Cicurel, F. (2000). La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 103-117). Lyon : ENS éditions.
- Claes, M. (1995). La psychologie de l'adolescence. Dans D. Gaonac'h et C. Golder. (Dir.), *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 196-221). Paris : Hachette éducation.
- Clas, A. (1983). *Sons et langage : Initiation à la phonétique théorique et pratique*. Montréal : Sodilis.
- Clein, M. L. et Stone. J. W. (1970). Physical education and the classification of educational objectives: psychomotor domain. *The physical educator*, 27, 34-35.
- Clément, R. et Noels, K. A. (1994). La communication sociale : aspects interpersonnels et intergroupes. Dans Vallerand, R. J. (Dir.). *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 409-456). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Cloutier, R. (1992). Le trac et la timidité. Dans J. Vermette et R. Cloutier (Dir.), *La parole en public: Savoir être, savoir faire* (p. 51-86). Ste-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Cohen N. J. (2005). L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. Peters (Dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Récupéré le 28 mars 2012 de <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/CohenFRxp.pdf>.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Colineau, N. et Caelen J. (1996). Une approche lexicale pour la reconnaissance d'actes de dialogue. *Séminaire Lexique en traitement automatique de la parole* (p. 137-145). Récupéré le 5 mars 2013 de [http://www-clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis\\_fichiers/ActesDialogue.pdf](http://www-clips.imag.fr/geod/User/jean.caelen/Publis_fichiers/ActesDialogue.pdf)

- Colletta, J.-M. (2000). Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale. *LIDIL - Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins*, 22, 81-98.
- Colletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi?. *Cahiers pédagogiques*, 400, 38.
- Colletta, J.-M. (2004a). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2004b). Kinésie et variation : Comment les enfants bougent au fil des discours. Dans A. Rabatel (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 311-333). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Colletta J.-M. et Pellenq, C. (2004). *Le développement de l'explication parlée entre 3 et 11 ans : une fenêtre sur le développement discursif*. Version écrite de la communication à l'atelier de conjuncture de la Société française de psychologie « Acquisition du langage », Strasbourg. Récupéré le 15 février 2013 de <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Strasbourg.pdf>
- Colletta, J.-M., Simon, J.-P. et Lachnitt, C. (2005). Les conduites explicatives orales à l'école maternelle. Dans J.-F. Halté et M. Rispail (Dir.), *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités* (p. 137-151). Paris : L'Harmattan.
- Colletta, J.-M. et Tcherkassof, A. (2003). Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 5-11). Sprimont : Mardaga.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Comenius, J. A. (1638/2002). *La grande didactique*. Paris : Klincksieck.
- Commons, M.L. et F.A. Richards (2003). Four postformal stages. Dans J. Demick et C. Andreoletti (Dir.), *Handbook of adult development* (p. 199-219). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Company, E. (1971). Les jonctions (élisions, liaisons, enchainements). Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 39-50). Paris : Hachette.
- Conceição, M. C. (2005). Concepts, termes et reformulations. Lyon : Presses universitaires de Lyon.



- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP] (2004). *Plan d'études cadre romand (PECARO), chapitre 3*. Récupéré le 21 octobre 2011 du site Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin : [http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla\\_d\\_e\\_cad\\_rom\\_PE/fichiers/31\\_pecaro.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/31_pecaro.pdf)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique [CIIP] (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2008). *Projet pancanadien de français langue première : Éléments d'un continuum langagier (Fondements et éléments d'un continuum)*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Constant, M. et Dister, A. (2012). Mots composés et disfluences. Dans A. Dister, D. Longrée et G. Purnelle (Dir.), *Actes des 11es Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles (JADT)* (p. 269-280). Récupéré le 17 mars 2013 de <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Constant,%20Matthieu%20et%20al.%20-%20Mots%20composes%20et%20disfluences.pdf>
- Cook, M. (1984). Regard et regard réciproque dans les interactions sociales. Dans J. Cosnier et A. Brossard (Dir.), *La communication non verbale* (p.125-144). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base, *Rééducation Orthophonique*, 221, 13-28.
- Corbeil, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin éditeur.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer?, *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Paris : Armand Colin.
- Cornut, G. (2012). *La voix* (8<sup>e</sup> édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face). Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 59-67). Sprimont : Mardaga.

- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). Communication non verbale : co-texte ou contexte? Dans J. Cosnier et A. Brossard (Dir.), *La communication non verbale* (p. 1-30). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.
- Coste, D. (2000). Le proche et le propre : Remarques sur la notion de progression. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 9-20). Lyon : ENS éditions.
- Costanzo, P. (1973). A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgements, *Child Development*, 44, 154-161.
- Côté, L. et Xanthopoulos, N. (2008). *La grammaire au secondaire*. Laval : Éditions Grand Duc.
- Csécsey, A. (1971). Les marques orales du nombre. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 93-104). Paris : Hachette.
- Daché-Idrissi Sahli, A. et Souny-Benchimol, E. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Paris VI – Pierre et Marie Curie, Paris. Récupéré le 8 novembre 2013 de [http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/76/00/78/PDF/MEM\\_ORTHO\\_2012\\_DACHE-IDRISSI\\_SAHLI\\_Aline-SOUNY-BENCHIMOL\\_Emma.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/76/00/78/PDF/MEM_ORTHO_2012_DACHE-IDRISSI_SAHLI_Aline-SOUNY-BENCHIMOL_Emma.pdf)
- D'Amboise, G. et Audet, J. (1996). *Le projet de recherche en administration : Un guide général à sa préparation*. Récupéré le 31 mai 2011 du site de l'Université Laval : <http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/DamboisG/liv1/index.html>
- Danvers, S. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologie : Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal
- Daunay, B. (2000). L'oral au rapport! ou comment l'Institution s'empare de l'oral, *Recherches*, 33, 7-28.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière éducation.

- Day, C. (2009). Cognition et langage : L.S. Vygotski, *Encyclopédie Larousse*, Récupéré le 2 mars 2010 de [http://www.larousse.ch/encyclopedia/article/Cognition\\_et\\_langage\\_LS\\_Vygotsky\\_2/11007023](http://www.larousse.ch/encyclopedia/article/Cognition_et_langage_LS_Vygotsky_2/11007023)
- Degoumois, N. (2000). *Enseigner l'exposé oral en 2<sup>e</sup> primaire : Des activités métalangagières au service de la maîtrise d'un genre oral formel*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- Deheane, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Dejean-Thircuir, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur : Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*, thèse de doctorat inédite, Université Stendhal, Grenoble.
- De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- De Landsheere, G. (1969). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Landsheere, G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation* (3<sup>e</sup> édition). Paris : A. Collin.
- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1992). *Définir les objectifs de l'éducation* (7<sup>e</sup> édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Delbecq, N. (2006). *Linguistique cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- Delefosse, J.-M. O. (2008). Évaluer le langage oral des apprenants. Dans E. Canut et M. Vertalier (Dir.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (p. 127-153). Paris : L'Harmattan.
- Delomier, D. (1999). Hein, particule désémantisée ou indice de consensualité? *Faits de langues*, 13, 137-149.



- Demers, M. (2000). Le registre vocal de tous les jours, socialement plus parlant au masculin?, *Dialangue*, 11, 37-46.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Denis, F. et Biard, J. (1993). *Didactique du texte littéraire : Progressions et séquences*. Paris : Nathan.
- Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum est ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle »? *Éla : revue de didactologie des langues-cultures*, 120, 461-474.
- De Pietro, J.-F. (2002a). Et si, à l'école, on apprenait aussi?, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-16. Récupéré le 29 mars 2012 de <http://aile.revues.org/1382>
- De Pietro, J.-F. (2002b). La linguistique appliquée, après 75 numéros..., *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 75, 99-111.
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (2005). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?* [cédérom]. Québec : AIRDF/PUL.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Éditions Ophrys.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5<sup>e</sup> édition). Montréal : Québec Amérique.

- De Vito, J. A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- De Vito, J. A., Chassé, G. et Vezeau, C. (2008). *La communication interpersonnelle* (2<sup>e</sup> édition). Saint-Laurent : ERPI.
- De Weck, G. D. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- D'Hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un domaine conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris : Nathan.
- D'Hainaut, L. (1990). Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 33-43.
- Dimter, M. (1985). On Text Classification. Dans T. A. van Dijk (Dir.), *Discourse and Literature* (p. 215-230). Amsterdam : John Benjamins.
- Dion, C. (2002). *L'ergonomie en intervention éducationnelle et sociale : analyse conceptuelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Dister, A. (2008). L'autocorrection immédiate en français parlé : le cas des déterminants. *Actes des 9es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Récupéré le 23 juin de <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/dister.pdf>
- Dister, A. et Simon, A. C. (2008). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé, *Arena Romanistica*, 1(1), 54-79.
- Doise, W. et Mugny G. (1981). *Le Développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Dolitsky, M. (2006). La progression linguistique. Dans C. Tardieu (Dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais* (p. 159-184). Paris : Ellipses.
- Dolz, J., Hanselmann, S. et Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (Dir.), *Analyse des objets enseignés : Le cas du français* (p. 143-157). Bruxelles : De Boeck université.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dortier, J.-F. (1999). Le débat Piaget/Chomsky, *Sciences humaines*, 96, 16-32.
- Dospinescu, V. (2008). Analyse des éléments de didacticité dans le discours des médias (la presse écrite). *Anadiss : Revue du centre de recherche Analyse du discours*, 6, 58-81.
- Douglas Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4e édition). New York : Longman.
- Doussy, M. (2005). *Information et communication*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (Dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Druon, S. (2000). *Projet de taxinomie des connecteurs du français pour le traitement automatique : l'exemple des consécutifs*, mémoire de maîtrise inédit, Université Bordeaux 3, France.
- Dubied, A. (2004). *Les dits et les scènes du fait divers*. Genève : Librairie Droz.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Louiseville : Éditions Marceldidier.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Duez D. (1997). La signification des pauses dans la production et perception de la parole. *Revue Parole*, 3-4, 275-299.



- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumais, C. (2010a). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). Osnabrück : Epos français.
- Dumais, C. (2010b). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (Dir.), *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2011a). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (Dir.), *Activités de production et de compréhension orales: Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2011b). L'oral pragmatique : Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2012a). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2012b). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2012). Des ressources pour enseigner l'oral. *Québec français*, 165, 54-56.
- Dumortier, J.-L. (2009). L'enseignement des savoirs langagiers. *Français 2000*, 218-219, 6-18.

- Dumortier, J.-L. (2012). Un référentiel de français spécifique pour l'enseignement qualifiant?, *Puzzle*, 31, 33-39. Récupéré le 15 avril 2013 de : <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/123136/1/REFERENTIEL%20QUALIFIANT%20PUZZLE%20DUMORTIER%20CORRIGE.pdf>
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. et Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé : S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupriez, B. (1984). *Gradus : Les procédés littéraires (Dictionnaire)*. Paris : Éditions 10/18.
- Duss, C. et Duss, D. (2002). *L'exposé oral en 4<sup>ème</sup> primaire : Analyse des capacités des élèves en fonction d'un enseignement libre*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- Education Department of Western Australia. (1998). *First Steps: Oral Language Developmental Continuum*. Portsmouth, N.H. : Heinemann.
- Ekman, P. et Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-97.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux, *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. New York : Oxford University Press.
- Érard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences? Dans Bronckart, J.-P., Bulea, E. et M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 69-97). Genève : Presses universitaires du Septentrion.
- Erickson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ervin-Tripp, S. (2002). Developmental pragmatics : state of art and perspectives ». Dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti et M. Musiol (Dir.), *Pragmatique et psychologie* (p. 179-193). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Espéret, É. (1983). Processus de production, genèse et rôle du schéma narratif sans la conduite de récit. Dans M. Moscato et G. Pieraut (Dir.), *Le langage : construction et actualisation* (p. 179-196). Rouen : Le Bonniec.

- Espéret, É. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. Dans G. Netchine-Grynberg (Dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant : Des modèles généraux aux modèles locaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Espuny, J. (1999). La diaphonie dans l'échange en face à face. *Cahiers de linguistique française*, 21, 61-77.
- Faure, G. (1971). Accent, rythme et intonation. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 27-38). Paris : Hachette.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferland, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien : Du berceau à l'école primaire*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie, *Synergies Algérie*, 4, 273-280.
- Filiseti, L. (2009). *La politesse à l'école*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Fisher, C. (2007a). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 257-274). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fisher, C. (2007b). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 219-243). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle. Pratiques et conceptions d'enseignants. Dans D. Doyon et C. Fisher (Dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (P. 91-118). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

- Flavell, J. H., (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. Dans L.B. Resnick (Dir.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Florin, A. (1991). *Pratiques de langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995a). Psychologie de la petite enfance (de 0 à 6 ans). Dans D. Gaonac'h et C. Golder. (Dir.), *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 168-195). Paris : Hachette éducation.
- Florin, A. (1995b). *Parler ensemble en maternelle : La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Éditions Marketing.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.
- Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P. et Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire* (Synthèse pour la direction de la recherche, programme Cognitive école et sciences cognitives). Récupéré le 30 mars 2012 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/91/PDF/Florin.pdf>
- Florin, A. et Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : De la recherche aux gestes professionnels*. Hatier : Paris.
- Fontaney, L. (1987). L'intonation et la régulation de l'interaction. Dans J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (Dir.), *Décrire la conversation* (p. 225-267). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Fontanier, P. (1968). *Les Figures du discours. Traité général des figures du discours autres que les tropes*. Paris : Flammarion.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. (3<sup>e</sup> édition). Bruxelles : Éditions de Boeck.
- François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Frijda, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 15-32). Sprimont : Mardaga.



- Fritsch, G. (2012). *Pratique et enseignement de l'oral : pistes didactiques*. Récupéré le 12 février 2013 du site Rézo Ø : [http://www.rezozero.net/disciplines/docs\\_fr/oral\\_prat\\_ens.htm#RT1](http://www.rezozero.net/disciplines/docs_fr/oral_prat_ens.htm#RT1)
- Fuchs, C. (1994) : *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Gadet, F. (2000). L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations. *Actes du séminaire national Perspectives actuelles de l'enseignement du Français*, Paris. Récupéré le 17 mars 2013 de [http://dialogue.education.fr/D0033/actfran\\_gadet.pdf](http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf)
- Gagné, G. et Lazure, R. (1990). Didactique du français langue maternelle : délimitation et structuration du domaine. Dans G.-R. Roy (Dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en éducation : Tome 2 Didactique* (p. 525-531). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gagné, G. et Pagé, M. (1981). *Études sur la langue parlée des enfants québécois : 1969-1980*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989/2010). *Vers une définition et une typologisation des recherches*. Récupéré le 13 janvier 2010 du site Recherches en didactique et acquisition du français (DAF) : <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre32.html>
- Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Gagnon, O. (2000). La cohérence textuelle. *Dialangue*, 11, 21-36.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 175-197). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R. et Énard, S. (2010). *Comment organiser une progression pour l'enseignement de l'argumentation à l'école obligatoire?*, Communication présentée au XI<sup>e</sup> Colloque international de l'AIRDF, Liège, Belgique. Récupéré le 6 octobre 2010 de [http://www.airdf.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70:xie-colloque-international-delairdf&catid=50:infos-internationales&Itemid=64](http://www.airdf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70:xie-colloque-international-delairdf&catid=50:infos-internationales&Itemid=64)

- Gallahue, D. L. et Ozmum, J. C. (2006). Motor development in young children. Dans B. Spodek et O. N. Saracho (Dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (p. 105-120). New York : Macmillan.
- Gaonac'h, D. et Golder, C. (1995). *Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand des élèves de CM argumentent. *Langue Française*, 112, 50-66.
- Garcia-Debanc, C. (1996/1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans, *Enjeux*, 39/40, 50-79.
- Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repères*, 17, 87-108.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002). Enseigner l'oral? *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24-25, 3-22.
- Garcia-Debanc, C. et Laurent, D. (2003). Gérer l'oral en sciences : La conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. *ASTER Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 37(1), 109-137.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire : 1) phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Collin.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant, *Rééducation Orthophonique*, 221, 57-66.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development*, New-York et Londres : The Guilford Press.
- Gaux, C. et Boujon, C. (2007). Développement du contrôle exécutif. Dans A. Blaye et P. Lemaire (Dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* (p. 253-281). Bruxelles : De Boeck.
- Gélinas, M.-C. (2001). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Anjou : CEC collégial et universitaire.
- Genette, G. (1999). *Figure IV*. Paris : Éditions du Seuil.
- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(1), 142-152.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 3(1-2), 23-33.
- Gervais, F. (2000). Vers une compréhension de la communication, *Québec français*, 118, 55-58.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York : Prentice-Hall.
- Gibson, E. J. et Spelke, E. S. (1983). The development of perception. Dans J. H. Flavell et E. M. Markman (Dir.), *Handbook of child psychology : Cognitive development* (Vol. 3). New York : Wiley.
- Gillie-Guilbert, C. et Fritsch, L. (1995). *Se former à l'enseignement musical : Approches didactique et pédagogique*. Paris : A. Collin.
- Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*. Beloeil : Éditions la Lignée.
- Gladu, E. et Lacaille Foster, C. (2013). *Guide préparatoire au test de communication orale*. Saint-Laurent : ERPI Éducation
- Godard, L. (1994). Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire. *Revue québécoise de linguistique*, 23(2), 73-100.
- Godefroid, J. (2008). *Psychologie : science humaine et science cognitive*. Bruxelles : De Boeck.

- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 83-108). Saint-Laurent : ERPI.
- Golder, C. (1995). Le développement cognitif. Dans D. Gaonac'h et C. Golder. (Dir.), *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 94-129). Paris : Hachette éducation.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Golder, C., Brassart, D.-G. et Gaonac'h, D. (1995). Le développement du langage. Dans D. Gaonac'h et C. Golder. (Dir.), *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 312-357). Paris : Hachette éducation.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gormly, A. V. et Brodzinsky, D. M. (1994). *Le cycle de la vie : psychologie du développement*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : De Boeck.
- Grandaty, M. (1992). Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue : point de vue psycho-cognitif et réflexions didactique. *Repères*, 6, 95-108.
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères*, 17, 109-125.
- Grandaty, M. (2001/2002). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères*, 24-24, 137-150.



- Grandaty, M. (2002). *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève?* Communication présentée au colloque « Communication orale » de l'Université Montpellier III et de l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier, les 14 et 15 juin 2002, Grande-Motte, France. Récupéré le 12 mars 2013 de <http://eduscol.education.fr/cid46403/en-quoi-un-traitement-didactique-de-l-oral-transforme-t-il-un-enfant-de-petite-section-de-maternelle-en-eleve.html>
- Grandaty, M. (2004). L'oral, objet d'enseignement? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF – Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Récupéré le 26 juin 2013 de [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Schneuwly/grandaty.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Schneuwly/grandaty.pdf)
- Grandaty, M. et Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 173-214). Paris : Hatier.
- Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 147-171.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- Greimas, A. J. (1968). Conditions d'une sémiotique du monde naturel. *Langages*, 10, 3-35.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2008). *Le bon usage : Grevisse langue française* (14<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck Duculot/ERPI.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Dans P. Cole et J. L. Morgan (Dir.), *Syntax and semantics : Speech acts*, vol. 3 (p. 41-58). New York : Seminar Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

- Guaïtella, I., Santi, S., Cavé, C., Bertrand, R., Boyer, J., Faraco, M., Lagrue, B., Mignard, P., Paboudjan, C. et Purson, A. (1998). Les relations voco-gestuelles dans la communication interpersonnelle : émergence d'une problématique et carrefour interdisciplinaire. Dans S. Santi, I. Guaïtella, C. Cavé et G. Konopczynski (Dir.), *Oralité et gestualité : Communication multimodale, interaction* (p. 13-24). Paris : L'Harmattan.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. Dans J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot (Dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (p. 27-50). Paris : Armand Colin.
- Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Liège : Armand Colin.
- Guilford, J. P. A. (1958). A system of psychomotor abilities. *American Journal of Psychology*, 71, 164-174.
- Gupta, U. G. et Clarke, R. E. (1996). Theory and Applications of the Delphi Technique: A Bibliography (1975-1994). *Technological Forecasting and Social Change*, 53, 185-211.
- Gusdorf, G. (1990). Réflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de psychologie*, XLII(397), 869-885.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hallyday, M. A. K. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague : Mouton.
- Halté, J.-F. (1989). Discours explicatif : état et perspective de la recherche. *Repères*, 77, 95-109.
- Hameline, D. (1978). L'entrée dans la pédagogie par les objectifs : Notes de synthèse. *Revue française de pédagogie*, septembre, 79-90.
- Hanselmann, S. et Ley, V. (2003). *L'écrit médiateur de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.

- Harrow, A. J. (1977). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine psychomoteur*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, R. (1990). *Le guide. Grammaire pratique pour le secondaire*. Montréal : Éditions CEC.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 201-219). Côte Saint-Luc : Éditions Pejjac.
- Heddesheimer, C. et Roussel, F. (1986). Essai d'analyse discursive d'un séminaire. *Verbum*, IX(1), 29-59.
- Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non verbale et paraverbale : perspective d'un psychologue. *Synergies Pologne*, 5, 21-30.
- Henry, S. (2005). Quelles répétitions à l'oral? Esquisse d'une typologie. Dans G. Williams (Dir.), *La Linguistique de corpus* (p. 81-92). Rennes : Presses Universitaires de Renne.
- Henry, S. et Pallaud, B. (2004). Amorces de mots et répétitions : des hésitations plus que des erreurs en français parlé. Dans G. Purnelle, C. Fairon et A. Dister (Dir.), *Actes des 7es Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles : Le poids des mots* (Volume 2) (p. 848-858). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Hickman, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage : Le langage en développement, au-delà de trois ans* (p. 83-115). Paris : PUF.
- Hickmann, M. (2002). Développement de la production verbale orale. Dans M. Fayol (Dir.), *Production du langage* (p. 173-189). Paris : Lavoisier.
- Hobson, R. P. (1982). The question of childhood egocentrism, the coordination of perspectives in relation to operational thinking, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 43-60
- Hughes, M. et Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints, *Educational Review*, 31, 133-140.

- Hugon, M.-A. et Le Cunff, C. (2011). Préambules. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (Dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 11-16). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Huteau, S. (2006). *Le management public territorial : Le guide du manager* (Tome 2). Montreuil : Éditions du Papyrus.
- Inhelder, B. et Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York : Basic Books.
- Isaacs, S. (2001). *Social Development in Young Children*. London : Routledge.
- Jaccard, J et Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills. A practical guide for social scientists*. New York : Guilford press.
- Jacques, F. (1991). Argumentation et stratégies discursives. Dans A. Lampereur (Dir.), *L'argumentation* (p. 153-171). Liège : Mardaga.
- Jewett, A. E. et Mullan, M. R. (1977). *Curriculum design : purposes and processes in physical education teaching-learning*. Washington : American Alliance for Health, Physical Education and Recreation (A.A.H.P.E.R.).
- Jisa, H. et Strömqvist, S. (2002). Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant : langage oral et langage écrit. Dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti et M. Musiol (Dir.), *Pragmatique et psychologie* (p. 258-265). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Jocelyn, P. (1983). *Détermination d'indices observables en communication orale, en vue de la construction d'un schéma type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement*. Hull : Université du Québec à Hull.
- Jolibert, B. (2002). La politesse et l'éducation à la civilité. Dans G. Ferréol (Dir.), *Rapport à autrui et personne citoyenne* (p. 279-297). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- Jurado, M. (2005). Continuité des apprentissages, l'oral de l'école au collège, *IA-IPR de Lettres, pour le groupe de travail L'oral de l'école au collège*. Récupéré le 15 octobre 2009 de <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-03/oralmj2.pdf>



- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (p. 9-27). Paris : PUF.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- Kail, M. et Bassano, D. (2000). Méthodes d'investigation et démarches heuristiques. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage : Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (p. 29-60). Paris : PUF.
- Kastronic, L. (2010). *L'évolution du marqueur discursif like en anglais québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Kemper, G. et Naughton, C. (2006). Les secrets d'une bonne présentation. *Cerveau et Psycho*, 16, 24-27.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. Dans F. Poyatos (Dir.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication* (p. 131-141). Toronto : C. J. Hogrefe.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Collin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (Tome 1)*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La mise en place. Dans J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (Dir.), *Décrire la conversation* (2<sup>e</sup> édition) (p. 319-352). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153(1), 51-51.
- Kibler, R. J., Barker, L. L. et Miles, D. T. (1970). *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston : Allyn and Bacon.
- Kleiber, G. (1993). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Kohlberg, L. (1971a). From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, Dans T. Mitchel (Dir.), *Genetic Epistemology* (p. 189-197). New York : Academic Press.

- Kohlberg, L. (1971b). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. Dans C. M. Beck, B. S. Crittenden et D. A. Goslin (Dir.), *Moral Education : Interdisciplinary approaches* (p. 23-92). Toronto : Toronto University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development, Vol. 2. Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. et Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. Dans C. N. Alexander et E. J. Langer (Dir.), *Higher stages of human development* (p. 191-207). Oxford: Oxford University Press.
- Konopczynski, G. (1991). *Le langage émergent : Aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg : Buske Verlag.
- Koplowitz, H. (1984). A Projection Beyond Piaget's Formal operational Stage : A General System Stage and a Unitary Stage. Dans M. L. Commons, F. A. Richards et C. Armon (Dir.), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (p. 272-295). New York: Praeger.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. et Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals, Handbook 2 : Affective domain*. New York : McKay.
- Kurdi M.- Z. (2003). *Contribution à l'analyse du langage oral spontané*, Thèse de doctorat inédite, Université J. Fourier, Grenoble.
- Lacassagne, M.-F. (2007). La psychologie sociale du langage. Dans J.-P. Pétard (Dir.), *Psychologie sociale : Cours, documents, exercices* (2<sup>e</sup> édition) (p. 219-268). Paris : Bréal Éditions.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lachapelle, H. (1996). L'enseignement du français au Québec. 25 ans d'histoire et de passion. *Québec français*, 100, 15-18.

- Lafontaine, L. (1995). *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109. Récupéré le 17 mars 2013 de [http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06\\_Lafontaine.pdf](http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf)
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 87-104). Québec : PUQ.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire: Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 119-140). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives? *Actes de la 17e Conférence européenne sur la lecture* [cédérom]. Mons : ABLF.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2011). Les stratégies d'écoute et leurs manifestations non verbales chez des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. *Vivre le primaire*, 24(1), 45-48.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, J.-L. (1981). *Enseignement spécial et handicap mental*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Lambiel, N. et Mabillard, S. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- Landry, R. (2000). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (3<sup>e</sup> édition) (p. 329-356). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.



- Landry, N. et Auger, R. (2003). *Exploration de la littérature portant sur le thème de la recherche théorique en éducation : Mise à l'essai de stratégies de constitution de corpus* (RT\_LABFORM300103). Montréal : Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation.
- Landry, N. et Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- Lapointe, J. J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laporte, M. et Rochon, G. (2012). *La nouvelle grammaire pratique : secondaire et adulte*. Anjou : CEC.
- Laterrasse, C. et De Leonardis-Rizzotto, M. (1993). Le développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent. Dans L. Not (Dir.), *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent (Références pour l'éducation)* (p. 149-206). Toulouse : Éditions universitaires du sud.
- Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral : État de question des recherches menées entre 1970 et 1990*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Lazure, R. (1994). Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, 15, 10-12.
- Lacheret-Dujour, A. (2003). *La prosodie des circonstants en français parlé*. Leuven : Peeters.
- Le Bagousse, S. (2008). *Étude perceptive et acoustique du timbre de la voix chantée dans le contexte de répertoire de tradition orale*. Master Acoustique, Traitement du signal, Informatique, Appliqués à la Musique, Université Pierre et Marie Curie Paris 6. Récupéré le 28 février 2013 de <http://www.atiam.ircam.fr/Archives/Stages0708/LeBagousse.pdf>.
- Le Bot, M.-C., Schuwer, M. et Richard, É. (2008). *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée, dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 105-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecavalier, J. (2011). *L'express grammatical pour le secondaire*. St-Laurent : ERPI.
- Leclaire-Halté, A. et Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire?, *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 125-146.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* (2<sup>e</sup> édition). Laval : Mondia.
- Le Cunff, C. (2011). Inscription de soi et de l'autre dans l'interaction verbale entre pairs. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (Dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 147-166). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Le Cunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction : un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 35-50). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leduc-Adine, J.-P. (1980). De la terminologie grammaticale : quelques problèmes théoriques et pratiques, *Langue française*, 47, 6-24. Récupéré le 14 avril 2013 de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_47\\_1\\_5058](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1980_num_47_1_5058)
- Lefebvre, P. et St-Pierre, M.-C. (2011). Courants théoriques et langage écrit. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (Dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 7-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lefrançois, P. (2013). *Français écrit pour futurs enseignants : Théorie et exercices*. Montréal : Éditions JFD.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1<sup>re</sup> édition). Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer! : Plus de 20 ans écoulés... même constat!* (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Legendre-Bergeron, M.-F et Laveault, D. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S. et Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 289-314.
- Lehalle, H. et Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence* (2<sup>e</sup> Édition). Paris : Dunod.
- Lelental, E. (1992). La communication non verbale et l'enseignement des langues. *Glottodidactica*, XXI, 63-71.
- Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- Le Manchec, C. (2001). *Pratique orale de la langue. Cycle 2*. Paris : Bordas Pédagogie.
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez, M. (2002). *Le virage linguistique : de la linguistique au langage*. Montréal : Éditions nouvelles.

- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 3-29.
- Le Ny, J.-F. (1982). Psychologie cognitive et psychologie de l'affectivité. Dans P. Fraisse (Dir.), *Psychologie de demain* (p. 97-118). Paris: PUF.
- Léon, R. L. (1992). *Phonétisme et prononciation du français* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Nathan.
- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique, parole et expressivité*. Paris : Nathan.
- Léon, P. et Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne : Introduction à l'analyse linguistique* (3<sup>e</sup> édition revue). Toronto : Canadien Scholar's Press Inc.
- Léon, P. et Bhatt, P. (2009). *Structure du français moderne : Introduction à l'analyse linguistique*. Paris : Armand Colin.
- Lepot-Froment, C. et Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd : communication et langage*. Bruxelles : De Boeck.
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Letarte, A. et Lafond, F. (2001). *L'écoute en classe et la prise de notes* (4<sup>e</sup> édition). Université Laval. Récupéré le 15 avril 2013 de [https://www.aide.ulaval.ca/files/content/sites/aide/files/files/reussite/Guide\\_Ecoute.pdf](https://www.aide.ulaval.ca/files/content/sites/aide/files/files/reussite/Guide_Ecoute.pdf)
- Leyens, J.-P. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Lima, L. (2001). *L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluation de séances didactiques*. Thèse de doctorat inédite, Université de Grenoble II. Récupéré le 24 janvier 2013 de <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/lima/these.PDF>
- Linstone, H. A. et Turoff, M. (2002). *The Delphi Method: Techniques and applications*. Récupéré le 13 juin 2011 du site : <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23(6), 541-560.



- Lucas, N. (2005). Le discours rapporté en sciences humaines et son ellipse en sciences exactes. Dans J.M. Lopez Munoz, S. Marnette et L. Rosier (Dir.), *Dans la jungle des discours. Genres de discours et discours rapporté* (p. 205-216). Cadiz : Publicaciones de la Universidad de Cadiz.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle*. Copenhague : Villadsen et Christensen.
- Luzzati, D. (1985). Recherches sur la structure du discours oral spontané. *L'information grammaticale*, 27, 39-41.
- Luzzati, F. et Luzzati D. (1986). Oral et familier : du lexique à l'organisation du discours. *L'information grammaticale*, 30, 23-28.
- Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Malcuit, G., Pomerleau, A. et Bigras, N. (2006). Les centres de la petite enfance et le développement optimal des enfants. *Enfance majuscule*, 91, 17-22.
- Maleki, K. (2008, octobre). Méthode itérative pour l'analyse de problématiques et de consensus, qui fait appel à un panel d'experts tenu informé des avancées de l'enquête. Communication présentée au colloque « Outils et Méthodes de l'Intelligence Territoriale », Besançon.
- Maleki, K. (2009). *Méthodes quantitatives de consultation d'experts : Delphi, Delphi public, Abaque de Régnier et Impacts croisés*. Paris : Éditions Publibook.
- Malutan, C. (2011). Analyse des interactions verbales en contexte didactique (lycée) : Résumé. Thèse de doctorat inédite, Université Babes-Bolyai Cluj-Napoca, Roumanie. Récupéré le 14 avril 2013 de [http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea\\_publica/rezumat/2011/filologie/malutan\\_cristina\\_fr.pdf](http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/filologie/malutan_cristina_fr.pdf)
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique à la communication linguistique : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Marradi, A. (1990). Classification, Typology, Taxonomy. *Quality and Quantity* 24(2), 129-157.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32. Récupéré le 26 janvier 2010 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes\\_PDF/22Martineau3.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/22Martineau3.pdf)
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T. et Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking : Distinguishing among multiple perspectives, *Child Development*, 47, 511-514.
- Masson, M. (2000). Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle du lycée. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 55-66). Lyon : ENS éditions.
- Matesson, D. R. (1975). *Adolescence Today. Sex Roles and Search of Identity*. Homewood : Dorsey Press.
- Mathieu, J. et R. Thomas. (1995). *Manuel de psychologie*. Paris : Vigot.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- May, S. et Smyth, J. (2007). Addressing literacy in secondary schools. *Language and Education*, 21(5), 365-369.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Mbondi, É. (1980). *L'enseignement professionnel et les objectifs pédagogiques*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- McKinney, J. C. (1966). *Constructive Typology and Social Theory*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mellier, D. et Bullinger, A. (1999). Le développement des actions motrices. Dans J. A. Rondal et E. Esperet (Dir.), *Manuel de psychologie de l'enfant*. Liège : Mardaga.
- Ménard, L. (2002). *Production et perception des voyelles au cours de la croissance du conduit vocal : variabilité, invariance et normalisation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Méresse-Polaert, J. (1969). *Étude sur le langage des enfants de 6 ans*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Messier, G. (2011). *Proposition d'un réseau notionnel qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts au sein de la composante « méthode » de l'infrastructure pédagogique*. Document inédit, Université du Québec à Montréal.
- Mettoudi, C. (2008). *Comment enseigner en... martenelle. La maîtrise de la langue*. Paris : Hachette éducation.
- Meyer, B. (2007). *Les pratiques de communication. De l'enseignement supérieur à la vie professionnelle* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Michot, N. (2007). Les usages lexicaux des jeunes et les supports modernes de communication. *Actes de la 26<sup>e</sup> conférence « Lexis and Grammar »*, Bonifacio. Récupéré le 21 juin 2013 de <http://infoling.univ-mlv.fr/Colloques/Bonifacio/proceedings/michot.pdf>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Paris : De Boeck Université.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation* (8<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Gouvernement de l'Ontario. (2006). *Le Curriculum de l'Ontario de 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Français (Révisé)*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Gouvernement de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS), Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS), Gouvernement du Québec. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS), Gouvernement du Québec. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moisan, M. (2000). Raviver la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38.
- Mondada, L. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, *Langage et Société*, 89, 9-36.
- Monfrais-Pfauwadel, M.-C. (2000). *Un manuel du bégaiement*. Marseille : SOLAL éditeur.
- Montaigne, A. (2009). *Nous allons construire une progression...* Récupéré le 20 janvier 2009 du site du Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information (GRCDI) : [http://74.125.113.132/search?q=cache:ZUAevKriZ0IJ:culturedel.info/grcdi/wpcontent/uploads/2008/06/texte\\_seminairegrcdi2009\\_a\\_montaigne.doc+agn%C3%A8s+montaigne+progression&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ca](http://74.125.113.132/search?q=cache:ZUAevKriZ0IJ:culturedel.info/grcdi/wpcontent/uploads/2008/06/texte_seminairegrcdi2009_a_montaigne.doc+agn%C3%A8s+montaigne+progression&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ca)
- Moore, M. R. (1967). *A proposed taxonomy of the perceptual domain and some suggested applications* (TDR-67-3). Princeton : Educational testing service.



- Morreale, S. P., Cooper P. et Perry, C. (2000). *Guidelines for Developing Oral Communication Curricula in Kindergarten through Twelfth Grade* (2e édition). Annandale, VA : National Communication Association.
- Moreau, M.-L. et Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage* (5<sup>e</sup> édition). Sprimont : Mardaga.
- Morel, M.-A. et Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation : L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Morin, É. (1997). Les défis de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 107, 56-58.
- Morin, J.-Y. (1980). Le nouveau programme du français du secondaire. *Québec français*, 38, 17.
- Mortureux M.-F. (1982). Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. *Langue française*, 53, 48-61.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français : Quelle représentation les futurs enseignants du français en ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Mottet, M. et Gervais, F. (2009). Ils seront modèles linguistiques à l'école primaire québécoise : que pensent-ils? Que ressentent-ils? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 33-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mottet, M. et Gervais, F. (2010). Introduction. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral: Des programmes à la classe* (p. 5-8). Allemagne: Epos français.
- Mougeon, F. (1995). *Quel français parler? Initiation au français parlé au Canada et en France*. Toronto : Éditions du Gref.
- Mucchielli, R. (1971). *Communication et réseaux de communication*. Paris : ESF.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu*. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6<sup>e</sup> édition). Paris : les éditions ESF.
- Mugny, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. New York : P. Lang.

- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et pratique*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Naruk A. (2010). Pour une analyse des tours de parole : l'exemple de la conversation théâtrale. *Romanica.doc : La revue online des doctorants de l'Université d'Adam Mickiewicz*, 1(1), 1-11. Récupéré le 11 avril 2013 de <http://romdoc.amu.edu.pl/Naruk.pdf>
- National Research Council (2001). *Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington (DC) : National Academy Press.
- Navel, C. (2011). *Conception de l'être humain et du développement intégral de l'élève de nouveaux diplômés universitaires en enseignement et en d'autres domaines*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Nercessian, E. P. (1977). *L'oral et l'écrit du français : un essai de définition de la problématique et une analyse différentielle des deux modes d'expression*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Neuling, I. (1999). *Differences in communication style between cultures*. Munich : GRIN Publishing. Récupéré le 6 mars 2013 de <http://www.grin.com/en/e-book/104380/differences-in-communication-styles-between-cultures>
- Nielsen, R. F. (1951). *Le développement de la sociabilité chez l'enfant : Étude expérimentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Nlandu Masidi, S. (2011). *L'économie de la langue pour l'éducation familiale en langue étrangère : cas du français*. License en science de l'éducation, Université Agostinho Neto, Angola.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Univesité.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Nolin, R. et Dumais, C. (2011). Le tableau blanc interactif en classe de français. *Québec français*, 160, 73-74.
- Nonnon, É. (1999). Note de synthèse - L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

- Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral? *Repères*, 31, 161-188.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Nonnon, É. et Dolz, J. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 1-253.
- Not, L. (1993). La psychologie du développement : aspects et problèmes généraux. Dans L. Not (Dir.), *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent (Références pour l'éducation)* (p. 15-34). Toulouse : Éditions universitaires du sud.
- Ntirampeba, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 6(2), 159-169.
- Nuchèze, V. et Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours : Lexique des approches pragmatiques du langage*. Bern : Peter Lang.
- Nuchèze, V., Colletta, J.-M. et Beaud, L. (2001). Conception d'un annuaire terminologique en pragmatique. Dans B. Colombat et M. Savelli (Dir.), *Métalangage et terminologie linguistique : Actes du colloque international de Grenoble* (p. 827-837). Paris : Peeters.
- Okoli, C. et Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool : an example, design considerations and applications. *Information and Management*, 42, 15-29.
- Office québécois de la langue française [OQLF] (2002). *Banque de dépannage linguistique*. Récupéré le 22 mai 2013 de <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*. Québec : Office québécois de la langue française.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (2008). *Les prononciations du français québécois : Normes et usages* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin universitaire.

- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche, une introduction à la méthode de la recherche* (2<sup>e</sup> édition). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pallaud, B. (2006a). Une base de données sur les troncations involontaires de mots en français parlé, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 25, 173-184.
- Pallaud, B. (2006b). Troncation de mots, reprises et interruption syntaxique en français spontané. *Actes des 8es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Récupéré le 22 juin 2013 de <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2006/PDF/II-063.pdf>
- Panier Bagat, M. (1995). Le développement social et moral de l'enfant. Dans D. Gaonac'h et C. Golder. (Dir.), *Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 222-249). Paris : Hachette éducation.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaétan Morin.
- Papalia, D. E. et Olds, S. W. (1988). *Introduction à la psychologie*. Montréal : McGraw-Hill.
- Papalia, D. E. et Olds, S. W. (1989). *Le développement de la personne* (3<sup>e</sup> édition). Laval : Éditions Études Vivantes.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. et Feldman, R. D. (2010). *Psychologie du développement humain* (7<sup>e</sup> édition). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Guérin.
- Paret, M.-C. (2003a). La « grammaire textuelle » : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes (deuxième partie). *Québec français*, 129, 77-79.
- Paret, M.-C. (2003b). La « grammaire textuelle » : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. *Québec français*, 128, 48-50.
- Parret, H. (2002). *La voix et son temps*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Parker, W. C., Ninomiya, A. et Cogan, J. (1999). Educating World Citizens : Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 36(2), 117-145.



- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Pekarek Doehler, S., De Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V., Pochon Berger, E. et Steinbach Kohler, F. (2011). *État de la recherche*. Groupe de recherche sur les compétences d'organisation du discours dans l'interaction (CODI). Université de Neuchâtel. Récupéré le 19 juin 2011 de <http://www2.unine.ch/codi/page-8620.html>
- Pellat, J.-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner?* Paris : Hatier.
- Pelletier, D. (2001). *Activités projets : le développement global en action*. Mont-Royal : Modulo.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner. Pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval : Beauchemin.
- Perelman, C. et Olbretchs-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perraud, M. (1996). *Piaget aujourd'hui : Réponses à une controverse*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin, D. et Ph. Perrenoud (Dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 15-40). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (2003). Les cycles d'apprentissage : Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Paris : ESF éditeur.
- Perret-Clermont A.-N. (1979). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perrin, L. (1995). Du dialogue rapporté aux reprises diaphoniques. *Cahiers de linguistique française*, 16, 211-240.

- Petiot, G. (2004). Une proposition de grille d'analyse des discours écrits. Dans J.-C. Beacco, S. Bouquet et R. Porquier (Dir.), *Textes et références : Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)* (p. 165-174). Paris : Didier.
- Pfauwadel, M.-C. (1981). *Respirer, parler, chanter... La voix, ses mystères, ses pouvoirs*. Paris : Le Hameau Éditeur.
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M. et Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 235-256). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et M. Doucet (Dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 34-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J. et Lafontaine, L. (2012). Les élèves écoutent-ils lorsque j'enseigne? *Québec français*, 164, 61-63.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1963). *La naissance de l'intelligence* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piattelli-Palmarini, M. (1980). *Language and learning the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge : Harvard university press.
- Picard, D. (1998). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Pilote, C. (2012). *Guide littéraire* (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Beauchemin, Chenelière éducation.
- Plaisance, J. (2008). De l'influence d'une personne dans l'orientation d'une carrière. Dans E. Canut et M. Vertalier (Dir.), *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (p. 53-56). Paris : L'Harmattan.
- Plane, S. (2004). Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 39-81). Paris : Hatier.
- Plane, S. et Garcia-Debanc, C. (2004). L'enseignement de l'oral : Enjeux et évolution. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 11-38). Paris : Hatier.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Plantin, C. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émise. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 97-130). Sprimont : Mardaga.
- Plessis-Bélair, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication à l'école? *Québec français*, 94, 25-27.
- Plessis-Bélair, G. (2004). *La communication orale : un outil pour réfléchir*. Québec français, 133, 57-59.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loiselle, L. Lafortune, et N. Rousseau (Dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p.105-122). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (Dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p.13-41). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. et Cauchon, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral: Des programmes à la classe* (p. 85-97). Allemagne : Epos français.

- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 87-101). Lyon : ENS éditions.
- Pothier, B. (2011). *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français [Clef]*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prayez, P. (2003). *Distance professionnelle et qualité du soin: gestion des ressources humaines*. Paris : Éditions Lamarre.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbaur, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Prescott, É. (2002). *Parlez en public*. Montréal : Éditions Transcontinental.
- Racine, S. (2003). *La personne synergique. Théorie et applications*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Rahman, M. (2010). Teaching Oral Communication Skills : A Task-based Approach. *English for Specific Purposes World*, IX(27), 1-11.
- Raîche, G. (2004). *L'évaluation des compétences à l'enseignement supérieur : vers une vision intégratrice de l'évaluation des apprentissages*. Récupéré le 8 novembre 2011 de [http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165/ENSEIGNEMENT/FTP7550/MANUEL/CH03\\_Objets.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165/ENSEIGNEMENT/FTP7550/MANUEL/CH03_Objets.pdf)
- Raîche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Rakotonoelina, F. (2006). Le signalement de l'auto-citation dans les discours scientifiques : le cas des sciences de l'information et de la communication. *Travaux de linguistique*, 1(52), 101-113.
- Rastier, F. (1989) : *Sens et textualité*, Hachette, Paris.



- Rathus, S. A. (2000). *Psychologie générale* (4<sup>e</sup> édition). Laval : Éditions Études Vivantes.
- Reboul, A. et Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (2000). *La description : des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ricard, M., Cossette, L. et Gouin-Decarie, T. (1999). Développement social et affectif. Dans J. A. Rondal et É. Esperet. (Dir.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (p. 215-256). Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Richard, É. (2001). La répétition comme relance syntaxique, *L'information Grammaticale*, 92, 13-18.
- Richard, É. et Le Bot, M.-C. (2008). Pour une définition (très) stricte de la parenthèse à l'oral. *Verbum*, XXX(1), 103-117.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Richoz, J.-C. (2010). Comment gérer les classes difficiles? *Cerveau et psycho*, 41, 60-66.
- Riegel, M. (1997a). Tel adjectif. Grammaire d'une variable de caractérisation. *Langue française*, 116, 81-99.
- Riegel, M. (1997b). Tel adjectif anaphorique : variable de caractérisation et opérateur d'abstraction. Dans W. De Mulder, L. Tasmowski-De Ryck et C. Veters (Dir.), *Relations anaphoriques et (in)cohérence* (p. 221-240). Amsterdam : Rodopi B.V.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2005). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours. 1-Applications pratiques* (3<sup>e</sup> édition). Paris : ESF éditeur.

- Rigal, R., Abi Nader, L., Bolduc, G. et Chevalier, N. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rigault, A. (1971). Les marques du genre. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 79-91). Paris : Hachette.
- Rivenc, P. (1971). Lexique et langue parlée. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 51-69). Paris : Hachette.
- Robaire, S. et Légaré, R. (1997). *Discours et communication : principes et procédés*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Robert, P. (2003). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Paris : VUEF.
- Robidoux, M. (2006). *En vrac : Éléments de définition de trois concepts*. Document inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- Rochette, C. (1992). Le sens des sons. Dans J. Vermette et R. Cloutier (Dir.), *La parole en public: Savoir être, savoir faire* (p. 33-49). Ste-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Rondal, J.-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Rossette, F. (2009). Thème, conjonction et cohésion : corrélations entre les différents composants de la métafonction textuelle en français. Dans D. Banks, S. Eason et J. Ormrod (Dir.), *La linguistique systématique fonctionnelle et la langue française* (p. 9-42). Paris : L'Harmattan.
- Rouayrenc, C. (2010a). *Le français oral. 1- Les composantes de la chaîne parlée*. Paris : Belin.

- Rouayrenc, C. (2010b). *Le français oral. 2- L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Paris : Belin.
- Roubaud, M.-N. et Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 71-90.
- Roulet, E. (1981). Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, *Études de linguistique appliquée*, 44, 5-39.
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. (1999). *Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. Approches modulaires : de la langue au discours*. Paris et Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Schelling, M. et Rubattel, C. (1985) *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Schelling, M. et Rubattel, C. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Saada J. et Ford Makarow, E. (2012). Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer. Montréal : Chenelière Éducation.
- Safra, M., Hébrard, J. et Thévenet, S. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* (Rapport No 99-024). France : Inspecteur générale de l'Éducation Nationale.
- Sahiri, L. (2013). *Le bon usage de la répétition dans l'expression orale et écrite*. Paris : Mon petit éditeur.
- Sahnoun, M. (2006). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation. *Le français aujourd'hui*, 3(154), 45-56. Récupéré le 17 mars 2013 de <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-45.htm>
- Salles, M. (2006). Cohésion-cohérence : accords et désaccords. *CORELA – Cognition, représentation, langage*. Numéro thématique. Consulté le 24 juin 2013 de <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1426>

- Sandré, M. (2009). Débat politique télévisé et stratégies discursives : la visée polémique des ratés du système des tours. *Actes du colloque « Le français parlé dans les médias : les médias et le politique »*, Lausanne, Suisse. Récupéré le 15 avril 2013 de [http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/Actes\\_FPM\\_2009/SandreFPM2009.pdf](http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/Actes_FPM_2009/SandreFPM2009.pdf)
- Sarrasin, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 503-514.
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement/apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285-301.
- Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Saydi, T. (2010). Mimogestualité : une composante pragmatique pour les apprenants du FLE. *Synergies Turquie*, 3, 205-213.
- Scherer, K. R. (1984). Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation. Dans J. Cosnier et A. Brossard (Dir.), *La communication non verbale* (p. 71-100). Lonay (Suisse) : Delachaux-Niestlé.
- Schillings, P. et Poncelet, D. (2011). *Une recherche-action pour développer les capacités de compréhension de l'écrit en 1<sup>re</sup> accueil... Premier bilan*. (Recherche no 102/03). Récupéré le 27 octobre 2011 de [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2613&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2613&do_check=)
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage ; le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture, *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation* (118), Genève : Université de Genève.



- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (Dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Érard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. et Zahnd, G. (1996/1997). « L'oral » s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux : Revue de la didactique du français*, 39/40, 80-99.
- Schneuwly B., Rosat M.-C. et Dolz J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58.
- Scotto Di Carlo, N. (1998-1999). Caractéristiques acoustiques de la portée de la voix. *Bulletin de l'Académie de Chant*, 7, 12-18.
- Scotto Di Carlo, N. (2007). La voix humaine. Dans *Quid 2007-2008* (p. 460-461). Paris : Éditions Robert Laffont
- Selman, R. L. et Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Selman, R. L. et Selman, A. P. (1979). Children's Ideas About Friendship : A New Theory. *Psychology Today*, 13(4), 70-81.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris : Hermann.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011, janvier). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5. Récupéré le 31 janvier 2011 de <http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf>
- Sahnoun, M. (2006). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation. *Le français aujourd'hui*, 3(154), 45-56.
- Scherer, K. R., Bänziger, T. et Grandjean, D. (2003). L'étude de l'expression vocale des émotions : mise en évidence de la dynamique des processus affectifs. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 39-58). Sprimont : Mardaga.

- Segaud, N. et Segaud, C. (2004). *Réussir ses interventions en public*. Paris : L'Express Éditions.
- Servant, D. (2012). *Gestion du stress et de l'anxiété* (3<sup>e</sup> édition). Issy Les Moulineaux : Elsevier Masson.
- Shapiro, L. R. et Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story : Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, 27, 960-974.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems Engineering of Education V : Quatitative Concepts for Education*. Los Angeles : Education and Training Consultants Co.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Dans R. Ouellety et L. Savard (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : Réflexions et pratiques* (p. 276-294). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Simard, C. (1994). La didactique du français langue maternelle : analyse d'une recherche bibliographique fondamentale. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 481-489.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C. et Chartrand, S.-G. (2011). *Grammaire de base : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simpson, E. J. (1966). Educational objectives : psychomotor domain. *Illinois teacher of house economics*, 10, 110-114.
- Siradj, S. (2008). *Les modalités et les difficultés de l'insertion des citations dans le texte du mémoire : Cas du mémoire de Magister*. Mémoire de maitrise inédit, Université Kasi Merbah Ouargla, Algérie.
- Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans le roman pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Sorin, N. (2003). *La recherche spéculative en éducation: la grande méconnue*. Communication présentée dans le cadre du colloque annuel du doctorat réseau en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Sousa, D. A. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. et Martin, D. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième*. Neuchâtel : IRDP.
- Sovea, M. (2008). Formes de la didacticité dans le discours de la presse roumaine actuelle (Le cas des événements astronomiques). *Anadiss : Revue du centre de recherche Analyse du discours*, 6, 90-99.
- Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du développement*. Mont-Royal : Modulo éditeur.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tasmania Department of Education (2003). *Essential Learnings. Outcomes and Standards*. Hobart, Tasmanie : Tasmania Department of Education.
- Tellier, C. (2003). *Éléments de syntaxe du français. Méthodes d'analyse en grammaire générative* (2<sup>e</sup> édition). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. Dans F. Chnane-Davin et J.P. Cuq (Dir.) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans C. Corblin et J. Sauvage (Dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 31-54). Paris : L'Harmattan.
- Tellier, M. (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique en classe de langue. *Québec français*, 170, 62-63.
- Terrisse, B. et Dansereau, S. (1998). *Taxonomie des objectifs d'éducation préscolaire (TOEP)*. St-Sauveur : Édition du Ponant.



- Thévénaz, T., Schneuwly, B., Soussi, A., Ronveaux, C., Aeby, S., Jacquin, M., Leopoldoff, I., Cordeiro, G. S. et Wirthner, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (Dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 85-105). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thibaut, J.-P. et J.-A. Rondal (1996). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Tournai : Labor.
- Thomas, R. et Alaphilippe, D. (1993). *Les attitudes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Thommen, É. et Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.
- Thompson, P. (2006). Towards a sociocognitive model of progression in spoken English. *Cambridge Journal of Education*, 36 (2), 207-220.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : Question d'apprentissage*. Louvain : Peeters.
- Tochon, F. V. (1988). La taxonomie générale unifiée. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 51, 75-95.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tochon, F.-V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire. Nouvelle édition*. Paris : Delagrave.
- Toulmin, S. E., Rieke, R. et Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*, (2e édition). New York : Macmillan.
- Tourrette, C. et Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Traverso V. (1999). *L'Analyse des conversations*. Paris : Nathan.



- Traverso, V. (2004). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans J.-C. Beacco, S. Bouquet et R. Porquier (Dir.), *Textes et références : Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)* (p. 119-148). Paris : Didier.
- Trehearne, M. P. (2006). *Littératie en 1re et 2e année : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Modulo.
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants : Savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire.
- Trendel, E. (2008). *Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de la Réunion.
- Tribondeau-Langlois, R. (2009). *Oralité et éducation : La parole et le vivant au cœur de l'idéal éducatif*. Thèse de doctorat inédite, Université de Rouen.
- Troadec, B. (2006). La relation entre culture et développement cognitif : une introduction. *Enfance*, 2, 108-117.
- Troadec, B. et Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif : Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Éditions Belin.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Éditions d'organisations.
- Trofin, R. A. (2009). Le cours de langue et le métadiscours linguistique. *Synergies Roumanie*, 4, 147-154.
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, 103-104, 149-171.
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 83-105). Montréal : Éditions Logiques.
- Van Der Maren, J.-M. (1984). Introduction aux problématiques et aux méthodes. *Prospectives*, 20, 25-33.
- Van Der Maren, J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférence donnée au Cirade. Montréal : UQAM.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanderveken, D. (1992). Théorie des actes de langage et analyse des conversations. *Unité de linguistique française*, 13, 9-61.
- Van Eemeren, F. H. et Grootendorst, R. (1992) *Argumentation, Communication and Fallacies : A Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Vanhille, P. (2009). Enseigner la langue orale en maternelle. *Revue de la mission laïque française*, 1, 9-13.
- Vergnaud, G. (1989-1990). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques. Un exemple : les structures additives. *Petit X*, 22, 51-69.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski: pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation.
- Vermette, J. (1992). Variations sur parole. Dans J. Vermette et R. Cloutier (Dir.), *La parole en public : Savoir être, savoir faire* (p. 143-194). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Véronique, D. (2000). Vers une redéfinition de la notion de progression : La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. Dans D. Coste et D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (p. 145-154). Lyon : ENS éditions.
- Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré le 22 octobre 2013 de <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf>
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.
- Villepontoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école*. Toulouse : Éditions Privat.
- Vinay, J.-P. (1971). Les cadres de la phrase. Dans A. Rigault (Dir.), *La grammaire du français parlé* (p. 119-135). Paris : Hachette.

- Vincent, D. (1993). *Les ponctuels de la langue et autres mots du discours*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012), Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.P. Bronckart (Dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. et Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weber, C. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé. Dans J.-L. Chiss (Dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 146-186). Paris : Didier.
- Weiss, J. et Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation*. Fribourg : Éditions DeïVal.
- Wilhite, M. (1983). Children's acquisition of language routines : The end-of-meal routine in Cakchiquel. *Language in Society*, 12(1), 47-64.
- Wirthner, M. (2004). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF – Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Récupéré le 30 mai 2012 de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-wirthner-rev-2emeversion.pdf>
- Wirthner, M. (2009). L'enseignement du résumé écrit à l'école secondaire : que disent les documents officiels? Que font les enseignants? *Spirale*, 43, 21-40.

- Young, A. et Helot, C. (2003). Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today. *Language Awareness*, 12(3), 234-246.
- Zellner, B. (1998). *Caractérisation et prédiction du débit de parole en français : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lausanne, Lausanne.
- Ziarko, H. (1995). L'enfant et son langage à l'âge préscolaire. Dans N. Royer (Dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (p. 123-145). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.